

01982
2150



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ELABORACION DE ESCALAS DE AUTORREGULACION
Y SUS RELACIONES CON EL DESEMPEÑO EN UNA
TAREA EXPERIMENTAL Y LA FRECUENCIA DE
ACTOS DE DESORGANIZACION

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGIA SOCIAL
P R E S E N T A :
JAVIER AGUILAR VILLALOBOS

DIRECTOR DE TESIS: DR. DIAZ LOVING ROLANDO

COMITE DE TESIS: DR. MERCADO DOMENECH SERAFIN
DR. GONZALEZ NUÑEZ JOSE DE JESUS
DRA. REYES LAGUNES ISABEL
DRA. ROSAS RAMIREZ SYLVIA
DRA. MACOTELA FLORES SYLVIA
DR. BOUZAS RIAÑO ARTURO

MEXICO, D. F.

1993

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

INDICE

Introducción.....	1
1. Teoría de la Acción.....	4
2. Teoría de Control de la Acción.....	39
3. Estructuras y Procesos de Autorregulación.....	57
4. Investigación.....	106
Bibliografía.....	149
Apéndices.....	167.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to develop the theoretical frame on self-regulation and to obtain evidence about the influence of several structural variables on the performance on a experimental task and the estimate frequency of disorganization acts.

They were elaborated five factorial scales to measure competitiveness, perfectionism, self-efficacy, planeation and organization, which showed a adequate factorial structure and satisfactory internal consistency. It was proved by a cross-validation study done in a different sample. The intercorrelations between scales were low and congruence with construct definitions.

It was obtained evidence of the concurrent validity of the scales by a experimental task consisted in solve anagram sets. It was found a significative correlation between measures competitiveness and right answers on the third set so as between perfectionism measures and the differences between expected and obtained right answers on the same set. Too were found significative correlations between organization and planeation measures, and desorganization act frequency.

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue integrar la investigación sobre autorregulación en las áreas de motivación y personalidad para ampliar los fundamentos y las perspectivas teóricas de dicha investigación, así como presentar evidencia de la influencia de variables de personalidad en los procesos de autorregulación.

Se adaptó la jerarquía de sistemas de autorregulación de Powers para organizar la investigación contemporánea sobre los procesos y estructuras motivacionales y de personalidad relacionados con la acción. Se consideraron las aportaciones de la psicología cognoscitiva y los teóricos de la acción sobre los niveles superiores de regulación como los valores, creencias y nociones muy generales sobre el mundo así como las contribuciones de los teóricos de la cognición social sobre las estructuras cognitivo-afectivas (autoconcepto, los posibles sí mismos y las disposiciones de personalidad). Asimismo se consideran las investigaciones de perspectivas teóricas sobre los procesos reguladores de los niveles inferiores como las metas a corto plazo, las expectativas y los mecanismos de retroalimentación.

La investigación empírica se enfocó en las diferencias individuales en las disposiciones de personalidad: planeación, organización, competitividad, autoeficacia y perfeccionismo, para lo cual se construyeron escalas mediante el análisis factorial.

Todas las escalas presentaron una estructura factorial adecuada y valores de confiabilidad superiores a .70. Estos resultados se corroboraron mediante un proceso de validación transversal en una muestra diferente. Las intercorrelaciones de las escalas fueron en general bajas y congruentes con las definiciones de los

constructos considerados.

Además, se obtuvo evidencia de la validez concurrente de las escalas de competitividad y perfeccionismo mediante una tarea experimental de resolución de anagramas. La validez concurrente de las escalas de organización y planeación se determinó usando como criterio la frecuencia estimada de actos de desorganización personales en lapso determinado. Se encontraron correlaciones significativas entre las puntuaciones de organización y planeación y la frecuencia total y las frecuencias parciales de desorganización.

INTRODUCCION

El concepto de autorregulación ha adquirido un lugar prominente en la psicología contemporánea. Autorregulación significa que las cogniciones y acciones del individuo en cierta clase de situaciones están mediadas por un complejo cognitivo-afectivo a través del cual ejercen su efecto los elementos situacionales. La autorregulación no es una condición fija, constante sino que tiene valores diferentes en las distintas áreas o dominios de la actividad de cada individuo. En algunas áreas el individuo posee conocimientos y experiencias que le proveen de metas, estrategias y criterios mediante los cuales puede determinar la naturaleza, dirección e intensidad de su conducta; pero en otras áreas que el individuo no considera significativas para él, sus acciones y respuestas están reguladas en mayor grado por su medio social.

Asimismo el grado de regulación que el individuo tiene de una de sus actividades puede variar de una ocasión a otra. Cambios notables se pueden producir mediante el aprendizaje tutorado: durante las primeras fases del mismo la actividad del aprendiz está regulada casi totalmente por el tutor, el cual va cediendo progresivamente la dirección y el control de la actividad al propio sujeto hasta que éste se hace cargo totalmente de la tarea.

El concepto de autorregulación ha tenido un resurgimiento notable en la psicología contemporánea muchos años después que Vigotsky lo convirtiera en el concepto clave del desarrollo y la instrucción.

En la actualidad distintos enfoques teóricos han contribuido al conocimiento de los procesos de autorregulación. Los psicólogos culturalistas del desarrollo han retomado los hallazgos de Vigotsky sobre el origen social de los procesos de autorregulación y han realizado investigaciones experimentales sobre las condiciones de formación y desarrollo de tales procesos.

Los teóricos del aprendizaje social han estudiado la influencia de las creencias de control y de eficacia en la determinación de expectativas, respuestas emocionales, expectativas y metas.

Los cognoscitivistas han investigado la naturaleza y organización jerárquica de las estructuras de conocimiento que intervienen en la dirección y control de la ejecución de tareas complejas y han diseñado modelos de simulación de los procesos cognoscitivos involucrados.

Los enfoques de cognición social tratan de desentrañar la naturaleza de las estructuras cognitivo-afectivas de la personalidad y explicar su papel mediador en la formación de motivos, planes y estrategias de acción.

La presente investigación se ubica dentro de este último enfoque. Su propósito es estudiar las diferencias individuales en los procesos de autorregulación como su interacción con variables situacionales y su influencia en la ejecución y el desempeño individual.

El marco teórico de la investigación está organizado en tres capítulos: en el primero, dedicado a la teoría de la acción, se revisa el concepto de acción, distintos enfoques sobre la

regulación de la acción y la investigación sobre las creencias de control; en el segundo, se revisa la teoría del control de la acción de J. Kuhl, particularmente los procesos y estructuras que median el mantenimiento y realización de las intenciones, y en el tercero, se revisa primeramente la investigación sobre algunos procesos y estructuras de autorregulación y después tres sistemas disfuncionales de autorregulación.

1. TEORIA DE LA ACCION

La acción intencional se ha convertido en un constructo básico de la psicología contemporánea. Piaget (1950) convirtió a la acción en el objeto central de la indagación psicológica, estudió sus orígenes, propiedades estructurales y su transformación en operaciones mentales, haciendo cambios fundamentales en los enfoques filosóficos y metodológicos de la psicología de su época.

Vigotsky (1962) concibió las funciones psicológicas como el resultado de la transformación de los procesos interpersonales de regulación por otras personas en procesos intrapersonales de autorregulación, e investigó ampliamente la interiorización mental de las acciones.

Otras contribuciones pioneras al desarrollo de una teoría de la acción son los trabajos de Miller, Gallanter y Pribram (1960) y Powers (1973) sobre la aplicación de conceptos de la cibernética y de la teoría de sistemas al control de la acción.

En la psicología contemporánea y en otras disciplinas hay numerosos desarrollos teóricos que contienen conceptos valiosos para la construcción de una teoría de la acción, entre los que destacan los modelos motivacionales de expectativas-valores, los modelos de procesamiento de información, el autoconcepto, las creencias de control, la teoría del control de la acción, la teoría de la identificación de la acción. También son pertinentes a este tópico las investigaciones de inteligencia artificial (Schank y Abelson, 1977) y la filosofía contemporánea de la acción.

A pesar de las numerosas contribuciones conceptuales sobre la acción, no existe una teoría completa de la acción, quizás por el gran esfuerzo interdisciplinario que requiere tal empresa.

En este capítulo se expone un conjunto de conceptos básicos sobre el control y organización de la acción. Se revisan sucintamente varios enfoques generales sobre la autorregulación (control cibernético, jerarquías mentales y niveles de regulación de la acción), la teoría de identificación de la acción y la investigación sobre las creencias de control.

Concepto de acción.

En la Teoría de la Acción la unidad psicológica de análisis es la acción, ya que ésta tiene la propiedad de integrar los procesos mentales internos con los conductuales externos y de constituir comportamientos muy complejos mediante la combinación de diferentes acciones.

La acción es una conducta dirigida a alcanzar metas o a expresar valores, y tiene como base ciertas expectativas, creencias y valores. Por lo tanto, las conductas involuntarias, no propositivas no se pueden considerar como acciones.

Harré, Clarke y De Carlo (1985) hacen una distinción entre conducta, acción y acto. Para ellos, una conducta es simplemente un movimiento o un sonido emitido, la acción es una conducta deliberada, intencional y un acto es el significado social de una acción.

La identificación de un acto de un individuo exige conocer el significado que le dan a esa acción los miembros de la cultura a la que pertenece el individuo. Para efectuar los actos

correctamente es necesario saber en qué circunstancias se exigen determinados actos.

Las relaciones entre conductas, acciones y actos son complejas. Así, el mismo movimiento puede utilizarse para realizar diferentes acciones y actos. Por ejemplo, sonreír puede significar un saludo, una amenaza o una disculpa dependiendo de las circunstancias en que se realiza. Y recíprocamente el mismo acto puede efectuarse empleando acciones muy diferentes, según sean las convenciones culturales de la sociedad en cuestión. Por ejemplo, saludar puede efectuarse estrechando la mano o frotando la nariz del otro. Por último es posible que el significado individual de una acción no coincida con su significado social, es decir, que provoque efectos muy diferentes de los que se pretendía lograr. Esto puede suceder cuando el individuo, por ejemplo un extranjero, desconoce las convenciones y reglas del grupo social en que se encuentra.

Harré et al señalan que los psicólogos experimentales, durante mucho tiempo, solamente estudiaron las conductas, posteriormente se han ocupado de las acciones y muy poco de los actos. Ellos señalan una doble tarea para la psicología social: a) descubrir y representar adecuadamente el cuerpo de conocimientos sociales y habilidades sociales (creencias, reglas), que el individuo utiliza para realizar su actividad y b) descubrir de que modo utiliza esos conocimientos y habilidades.

Harré y sus colaboradores han realizado estudios de este tipo sobre los fanáticos del fútbol, la familia y las salas de un hospital (Marsh, Kesser y Harré, 1978; Keckel, 1981).

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Control Cibernético.

Wiener (1948) desarrolló los principios de la teoría del control para explicar el funcionamiento de cualquier sistema de autorregulación, sea electrónico o biológico. Sus principios se han aplicado con éxito en la ingeniería, la economía y la medicina.

La unidad básica de control es el ciclo negativo de retroalimentación cuya función es reducir o eliminar cualquier discrepancia perceptible entre el valor registrado y un valor de referencia. Los componentes de la unidad son: la función de entrada que detecta la condición presente, un mecanismo llamado comparador que contrasta el estado presente con un valor estándar y la función de salida que es el proceso que trata de reducir la discrepancia.

Un solo sistema cibernético es insuficiente para explicar la complejidad y flexibilidad de la conducta humana y aún de muchos sistemas electromecánicos. Es necesario considerar varios lazos o sistemas interconectados.

En la psicología estos principios no recibieron mayor atención durante mucho tiempo, con la excepción de Miller, Galanter y Pibram (1960) posiblemente por la prevalencia de los enfoques conductuales que acentuaban el control de la conducta por parte de los estímulos externos. Dichos autores mostraron el potencial de los sistemas cibernéticos conectados en forma ramificada para explicar muchas acciones individuales.

Bandura (1978) y Kanfer (1970) propusieron un ciclo cibernético para explicar el cambio conductual que consiste en el monitoreo de la propia conducta, autoevaluación y reforzamiento o

castigo.

Powers (1973) ha desarrollado la tesis de que los sistemas cibernéticos organizados jerárquicamente constituyen la base de la autorregulación de la conducta de los organismos vivos. En estos sistemas la conducta de salida del sistema situado en el nivel más alto, constituye el estándar (meta o valor de referencia) del sistema, situado en el nivel inmediatamente inferior; este sistema, a su vez, proporciona el estándar del sistema que le sigue abajo y así sucesivamente.

Los valores de referencia especificados como conductas de salida son cada vez más concretos y restringidos a medida que se pasa del nivel superior al inferior de la jerarquía. En el nivel más bajo la salida es realmente conducta manifiesta que consiste en tensión muscular. En cada nivel de la jerarquía se monitorea la información de entrada y se compara con el valor de referencia proporcionado por el nivel superior y se ajusta la salida para minimizar la discrepancia en ese nivel.

Powers (op.cit) consideró nueve niveles diferentes de autorregulación, el nivel más alto está representado por el yo ideal y el más bajo por las tensiones musculares en alguna parte del cuerpo. El nivel más alto de control se denomina conceptos del sistema y se refiere a un conjunto de características abstractas e ideales que el individuo cree poseer y las cuales trata de mantener a través del tiempo.

El nivel inmediatamente inferior es el de los principios guía que proporciona los lineamientos generales para la acción ya que especifican las características o cualidades que deben tener las actividades que realice, con el fin de que sean congruentes

con las metas establecidas en el nivel superior.

El nivel de control inmediatamente subordinado es el de programas los cuales son similares a los guiones descritos por Schank y Abelson (1977), y especifican los pasos a seguir para realizar una actividad, pero omiten los detalles porque estos dependen de circunstancias imprevisibles.

Esta organización jerárquica del sistema no significa que todos los niveles de la jerarquía participen en todo momento sino que su intervención depende de cómo sea construida cognitivamente la situación y por lo tanto del foco de la atención. Si ésta se enfoca en un nivel de control inferior éste será supraordinado funcionalmente en ese momento. En general, cuando el logro de una meta o estándar de un nivel de control se ve entorpecido, entonces la persona tiene que concentrar su atención en la solución de problemas de nivel inferior haciendo que este nivel sea supraordinado temporalmente.

Carver y Scheier (1982) afirman, siguiendo a Piaget, que los organismos tienen una tendencia intrínseca a incrementar la complejidad de su organización, porque tal organización les facilita su funcionamiento adaptativo en circunstancias cada vez más variadas.

Jerarquias mentales de control. La existencia de una estructura jerárquica de control de la acción ha sido sugerida por las aportaciones de los psicofisiólogos y neurólogos sobre los mecanismos de regulación de diversos procesos. Por otro lado, los constructores de equipos complejos y los especialistas en inteligencia artificial han tenido necesidad de diseñar

mecanismos de regulación jerarquizados con el fin de que los sistemas puedan funcionar adecuadamente.

Harré et al (1985) han propuesto una jerarquía de control de la acción de tres niveles. En esta jerarquía mental el nivel inferior está constituido por las respuestas automáticas y no controladas del reflejo, las cuales han sido objeto de múltiples estudios por parte de los psicólogos experimentales.

En el segundo nivel, la información sensorial es sometida a un procesamiento más amplio. Se forman representaciones complejas de los estímulos y se elaboran planes para actuar. También ahí se realizan los procesos que controlamos conscientemente, como el razonar, el decidir y el planear. En este nivel se ubican los procesos metacognoscitivos cuya función es tomar conciencia de nuestros procesos mentales y regularlos. El denominado control ejecutivo supervisa y controla la realización de nuestras actividades a través de la planeación, el monitoreo y la corrección.

El tercer nivel está supraordenado al pensamiento consciente. Se especula que este nivel está constituido por los centros motivacionales y socio-afectivos, a pesar de que su base biológica está formada por las viejas estructuras del cerebro: el hipocampo, el tálamo y el hipotálamo.

Se afirma que las estructuras nuevas tienden a ser más autónomas mientras que las viejas más dependientes. Esto lo explican de la siguiente manera: "resulta difícil comprender de que modo una vieja estructura podría haber evolucionado al depender su funcionamiento de una nueva y posterior. Por el contrario, no es difícil ver como un posterior sistema puede

haber evolucionado siendo dependiente de uno anterior o más viejo" (op cit p.45). Por esta razón afirman que las partes más antiguas del cerebro, los centros de motivación y emoción están asociados con el nivel más alto de regulación mientras que las áreas del cerebro que han evolucionado más recientemente se encuentran en un nivel relativamente más bajo.

Niveles de regulación de la acción

Frese y Stewart (1984) han elaborado los conceptos de la teoría de la acción acerca de la regulación jerárquica de las acciones. El plan viene a ser un modelo de la acción a realizar, pero ésta es modificada por la retroalimentación. El plan no es una estructura acabada pues se completa, se modifica o se detiene por la retroalimentación.

La acción consta de los siguientes pasos: 1) establecimiento de la meta y la decisión de alcanzarla, 2) la generación de un plan o varios planes y la selección de uno de ellos, 3) la ejecución del plan y su completamiento y 4) monitoreo de la ejecución.

La influencia de las metas sobre la acción depende de sus propiedades: especificidad, proximidad y nivel de dificultad. Las metas específicas orientan mejor la acción del sujeto e inducen autoevaluaciones en mayor grado que las metas generales. Las metas a corto plazo son más motivantes que las metas a largo plazo porque el individuo puede evaluar mejor su progreso hacia una meta próxima y anticipar las consecuencias de su logro (Schunk, 1990). La dificultad de la meta influye en la cantidad de esfuerzo que invierte el individuo para alcanzarla; los

individuos invierten más esfuerzo en metas desafiantes que en metas fáciles de lograr.

Fresse y Stewart (op.cit) describen cuatro niveles de regulación de una acción que están organizados jerárquicamente. Primero: un nivel abstracto, metacognoscitivo, en el cual el individuo elabora procedimientos generales (heurísticos) para manejar cierta clase de problemas, por ejemplo, jugar ajedrez. Segundo, un nivel intelectual en el que el individuo usa planes concretos que están orientados a un objeto determinado, por ejemplo, jugar ajedrez con un contrincante conocido. Tercero, el individuo emplea programas relativamente específicos pero que son ajustables y flexibles. Por ejemplo, el procedimiento para trasladar un objeto de un lugar a otro puede realizarse en varias formas. Cuarto: el nivel sensoriomotor en el que se regulan los programas de acción altamente automatizados aún cuando la retroalimentación pueda conducir a ciertos ajustes de la acción. Los programas de este nivel son relativamente rígidos, estables y específicos ya que deben ejecutarse en forma similar cualquiera que sea la condición ambiental. Por ejemplo, echar a andar un automóvil exige una secuencia articulada de movimientos de pies y manos del conductor que admite pocas variaciones. Estos niveles de regulación constituyen una jerarquía que van desde un nivel altamente conscientes de regulación hasta un nivel automatizado que requiere poca atención.

A medida que los procesos se hacen más automáticos y están cada vez mas bajo el control de los niveles tercero y cuarto de autorregulación, el aprendiz domina la acción. En estos niveles la acción tiene las siguientes características: 1) se vuelve

situacionalmente específica, 2) se requiere menos esfuerzo para orientarse ante las señales o indicios de acción, 3) se necesita menos esfuerzo para desarrollar planes, 4) se requiere hacer menos decisiones y 5) se necesita menos retroalimentación.

Teoría de la Identificación de la Acción.

Vallacher y Wegner (1985, 1987) han desarrollado la teoría de la identificación de la acción la cual aporta amplia evidencia de la organización jerárquica de la autorregulación.

Su premisa inicial es que las personas pueden identificar sus acciones en varias formas, algunas más abstractas y otras más concretas. El conjunto formado por todas ellas representa el conocimiento organizado de la persona acerca de esa acción. Este conocimiento incluye, por tanto, la forma cómo se realiza el acto, es decir, sus identificaciones de orden inferior y las razones o consecuencias del acto, o sea, sus identificaciones de orden superior. Estas últimas son más generales y abarcadoras que las de orden inferior y resultan más atractivas para el individuo. Sin embargo, esta tendencia a identificar las acciones a niveles superiores tiene como límite la propia capacidad del individuo. Cuando una persona no puede realizar un acto identificado a un nivel superior, entonces tiende a identificarlo a un nivel inferior. Esto sugiere que el nivel de destreza de la persona para realizar un acto determina el nivel óptimo de identificación. La identificación del acto a niveles superiores o inferiores al óptimo sería inefectivo.

Para probar esta hipótesis, Wegner y Vallacher (citado por Wegner y Vallacher, 1986) determinaron primero el nivel óptimo de

identificación de una acción, para lo cual pidieron a 50 sujetos que evaluaran 25 acciones diferentes (comer, trepar a un árbol) mediante cinco indicadores de dificultad de la ejecución (complejidad, dificultad, duración) y obtuvieron un índice global de dificultad para cada una. Después pidieron a los sujetos de una segunda muestra que indicaran su nivel preferido de identificación de cada acto. Para esto le pidieron a cada sujeto que para cada acto seleccionaran cuál de dos identidades, una inferior y otra superior, describía mejor dicho acto. Para cada uno de los 25 actos se calculó la proporción de selecciones de bajo nivel en la muestra. Esta puntuación correlacionó significativamente con el índice de dificultad, demostrándose así que las personas generalmente identifican las acciones difíciles a niveles más bajos que las acciones fáciles.

Una implicación de esta relación es que la desviación individual del nivel usual de identificación puede asociarse con una ejecución deficiente del acto. Más precisamente, la identificación de un acción fácil a un nivel inferior puede provocar una ejecución deficiente mientras que la identificación de una acción difícil a un nivel inferior es óptimo.

Para probar esta hipótesis Wegner, Vallacher y Dizadji (citado por Wegner y Vallacher, 1986) determinaron la relación entre el consumo de licor y la identificación del acto de beber licor. Para ello, primero elaboraron un cuestionario de identificación pidiéndole a 15 sujetos que dieran respuestas múltiples a la pregunta "¿qué haces al beber licor?". Las 50 respuestas más frecuentes fueron seleccionadas para formar los items del cuestionario descriptivo de beber licor. La respuesta

requería evaluar cada ítem en una escala de 7 puntos con respecto a qué tan bien describía el acto.

El cuestionario fue contestado por dos grupos: un grupo de estudiantes universitarios y un grupo de pacientes de un centro de tratamiento de alcoholismo. Además, todos los sujetos contestaron un cuestionario sobre la ingestión del licor el cual daba un índice global de consumo de licor.

Un análisis factorial de las evaluaciones de la identidad del acto realizadas por todos los sujetos produjo seis factores de los cuales uno correspondió a identificaciones de nivel inferior (por ejemplo, beber en un vaso) y los otros cinco a identificaciones de nivel superior (por ejemplo, vencer el aburrimiento). Para determinar la relación entre el consumo de licor y la identificación de la acción, se realizó un análisis de regresión múltiple usando como predictores la edad, el sexo y las puntuaciones en cada uno de los seis índices del factor de identificación. El consumo de licor se determinó mediante las puntuaciones obtenidas en el cuestionario ya mencionado, clasificando a los sujetos en uno de los cuatro grupos de consumo creciente. Como se esperaba, un nivel bajo de identificación fue un predictor negativo del consumo de licor, en tanto que todos los índices de nivel alto fueron predictores positivos.

Los resultados indicaron que la identificación del acto de beber licor varía de acuerdo con su consumo. La gente que consume mucho licor tiende a identificar el acto a niveles superiores, mientras que la gente que no realiza el acto frecuentemente lo describe por sus detalles. Wegner et. al (op.cit) afirman que la conceptualización elevada de un acto puede servir como una

barrera para suprimir el acto porque entonces la persona no monitorea detalladamente la acción, sino solamente la realización de la identidad de alto nivel.

Resultados similares se han encontrado con el acto de comer. Los anoréxicos identifican el acto a niveles bajos mientras que los glotones (por ejemplo, los obesos) lo identifican a niveles altos (Wegner, Vallacher, Ewer y Reno, citado por Wegner y Vallacher, 1986). Estos hallazgos proporcionan un fundamento sólido a las técnicas de autocontrol que proponen un monitoreo detallado de una conducta habitual para lograr su control adecuado (Kanfer, 1970).

Un estudio similar al anterior fue realizado con una acción difícil. Wegner, Richard y Vallacher (citado por Wegner y Vallacher, 1986) probaron la hipótesis de que "criar a un niño" sería realizado mejor por personas que identifican el acto por sus detalles. Una muestra de 202 padres contestaron varios cuestionarios. Uno fue un cuestionario de identificación del acto de criar a un niño que constaba de 40 ítems y que fue elaborado mediante la técnica de respuesta libre descrita en el estudio de beber licor. Otro cuestionario requería que los padres reportaran ciertos índices objetivos de la efectividad de sus prácticas de crianza (por ejemplo, si el niño había tenido dificultades con sus vecinos o si había recibido premios) y también datos de carácter subjetivo (por ejemplo, si el niño se comportaba bien).

Un análisis factorial de las evaluaciones de identificación de la acción produjo cinco factores de los cuales dos se relacionaban con identificaciones de nivel inferior (enseñanza y entrenamiento y cuidados) y los restantes correspondieron a los

niveles superiores de identificación (gastos, premios y cumplimiento del deber). Un análisis de regresión múltiple reveló que las identificaciones de nivel inferior predijeron la calidad de la crianza de niños la cual fue medida mediante un criterio múltiple. Los autores mencionaron que los padres que se interesaban en los detalles del acto expresaron que sus hijos tuvieron dificultades con menor frecuencia y también reportaron que dedicaron mayor tiempo a su hijo y tuvieron mejores relaciones con él.

La influencia negativa de las identificaciones de alto nivel en el desempeño de una acción puede explicar los hallazgos de varios investigadores (Atkinson y Birch, 1978) relacionados con el efecto de la sobremotivación en el mal desempeño.

La influencia negativa de las identificaciones de alto nivel en el mantenimiento de la acción de tomar medicamentos ha sido estudiada por Wagner, Kyser y Vallacher (citado por Wegner y Vallacher, 1986). Un grupo de personas que recibían tratamiento de glaucoma contestaron un cuestionario sobre el uso del medicamento. Además, se les aplicó un cuestionario de autoreporte acerca de las molestias causadas por el tratamiento. Un análisis factorial del cuestionario de identificaciones de la acción produjo tres factores de bajo nivel y dos de alto nivel. El análisis de regresión múltiple reveló que estos últimos se asociaron con el aumento de quejas, mientras que uno de los factores de bajo nivel (experimentar consecuencias displacenteras) se relacionó con la ausencia de quejas. Los resultados muestran que pensar en los detalles del acto es importante para la automedicación adecuada.

Identificación como causa de las acciones. Wegner y Vallacher (1986) reconocen que los estudios anteriores no permiten inferir una relación causal entre el nivel de identificación y el desempeño del acto, porque solamente se probó una variación concomitante entre dichas variables, mediante el análisis de correlación.

Para examinar los lazos causales entre la identificación y la acción, los autores realizaron varios estudios experimentales sobre el proceso de cambio de la identificación de una acción.

El cambio de la identificación de un acto antes y después de realizarlo fue estudiado empíricamente por Wegner, Vallacher y Kelly (citado por Wegner y Vallacher, 1986). Ellos entrevistaron a un grupo de personas que iban a contraer matrimonio en fecha próxima. Les pidieron que indicaran qué hace una persona cuando se casa, evaluando qué tan bien describía el acto cada una de las identidades de una lista elaborada mediante el método de respuesta libre. Los sujetos que contestaron un mes antes de su boda suscribieron vigorosamente una identidad relativamente alta del acto (expresar mi amor). En cambio, aquellos que contestaron un día o dos antes de la boda, suscribieron identidades de bajo nivel tales como "hacer promesas". Los sujetos interrogados uno o dos meses después de su boda ya no siguieron viendo el acto en términos de bajo nivel, sino secundaron fuertemente identidades de alto nivel relacionadas con "tener problemas".

Los autores afirman que las personas pueden desplazarse de niveles bajos a niveles altos de identificación de un acto y viceversa, pero no pueden hacer movimientos laterales. Por lo tanto, para pasar de una concepción de alto nivel de un acto a

otra concepción de alto nivel, los individuos deben pasar necesariamente por un estado de transición en el que conciben el acto en términos de bajo nivel.

Los autores conjeturaron que el cambio en la identificación de una acción podía producir un cambio en ella. Para probar esta hipótesis realizaron varios estudios experimentales en los que los participantes fueron llevados, a través de una serie de eventos, a entender un acto a un nivel relativamente bajo de identificación. Después se les insinuó una comprensión de alto nivel del acto y se tomaron medidas del grado en que los sujetos adoptaron tales identificaciones emergentes y actuaron conforme a ellas.

Wegner, Vallacher, Macomber, Wood y Arps (citado por Wegner y Vallacher, 1986) estudiaron los efectos de la identificación emergente del acto de tomar café. Los participantes fueron invitados a tomar café en el laboratorio, algunos recibieron el café en tazas normales y otros en tazas inapropiadas (pesadas y altas) seleccionadas para provocar identificaciones del acto a bajos niveles. Un estudio previo verificó la eficacia de esta manipulación de nivel de identificación, ya que los sujetos con tazas inadecuadas identificaron el acto de beber café en términos de detalles (por ejemplo, llevar la taza a los labios).

Después, los dos grupos contestaron un cuestionario sobre los efectos del café, el cual sugería que beber café provoca "buscar estimulación" o "evitar estimulación". Los sujetos en la condición de buscar estimulación, evaluaron un grupo de aseveraciones sobre el grado en que el café tiene ese efecto. Análogamente, los sujetos en la condición de evitar estimulación

evaluaron aseveraciones sobre el grado en que el café produce tal efecto. Los autores esperaban que los sujetos que había utilizado tazas inadecuadas y que consecuentemente tenían un bajo nivel de identificación del acto, al contestar el cuestionario sobre los efectos del café en cualquiera de sus versiones, serían inducidos a una alta identificación del acto con consecuencias conductuales claras.

Para probarlo, se les dijo a los sujetos que escucharían música durante un rato y durante ese lapso se estudiarían sus reacciones fisiológicas, pudiendo ajustar ellos mismos el volumen de sus micrófonos mediante una perilla. El volumen preferido en el lapso de ocho minutos de música fue la variable dependiente. Como se esperaba, los sujetos que usaron las tazas inadecuadas fueron muy sensibles al nuevo significado del acto comunicado por el cuestionario. Aquellos en la condición de buscar estimulación elevaron el volumen de la música mientras que los de la condición de evitar estimulación lo disminuyeron. Sin embargo, los sujetos a quienes se había servido café en tazas normales no mostraron tales reacciones.

Wegner, Vallacher, Kiersted y Dizaji (citado por Wegner y Vallacher, 1986) estudiaron los efectos de la identificación emergente del acto de participar en un experimento. Después de que los sujetos participaron en un experimento de memoria diseñado para el caso, se determinaron sus identificaciones del acto mediante un cuestionario de identificaciones, elaborado con la técnica de respuesta libre. Se supuso que los sujetos que interpretaron su participación a bajos niveles (hacer marcas en un cuadernillo) estarían preparados para una identificación

emergente mientras que los sujetos que concibieron su participación a niveles altos (examinar la memoria) resistirían tal identificación.

Después, se sugirió a los sujetos una interpretación altruista o egoísta de su acto de participación haciéndoles contestar la última parte del cuestionario de participación que contenía ítems de uno u otro tipo. Una vez terminada la tarea se les pidió a los sujetos que permanecieran en el laboratorio unos minutos, dándoles la oportunidad de participar como voluntarios en otros experimentos. Se les dieron unas hojas que describían diez experimentos y se les pidió que indicaran sus preferencias. Uno de los experimentos requería una participación interesada ya que ofrecía una cantidad alta de créditos extra. Otro de los estudios requería una participación altruista pues no ofrecía créditos extra pero expresaba gran necesidad de ayuda.

Los resultados indicaron que los sujetos que identificaron su participación inicial a niveles bajos difirieron significativamente en sus elecciones con respecto a los sujetos que le identificaron a niveles altos. Aquellos sujetos expuestos a la identidad altruista de su participación inicial tendieron a seleccionar el estudio "altruista", mientras que los expuestos a la identidad egoísta de su participación inicial escogieron con más frecuencia el estudio "de créditos extra".

Un estudio similar realizado por Wegner, Vallacher, Kiersted y Dizadji (1986), abordó la acción competitiva y cooperativa. Se les pidió a los sujetos que describieran en la consola de una computadora una interacción reciente que habían tenido. A algunos se les indujo a describir sus acciones a niveles bajos

pidiéndoles que proporcionaran todos los detalles posibles, mientras que a otros se les sugirió describirlos a niveles altos indicándoles que fueran generales en sus respuestas y que mencionaran las opiniones y valores que expresaron en la interacción.

Después, la computadora les entregó un análisis ficticio de personalidad que le indicaba a cada sujeto si era muy cooperativo o muy competitivo. Los sujetos en la condición de bajo nivel expresaron creencias más firmes en la retroalimentación recibida y se evaluaron en forma consistente con ella en una lista de adjetivos de autodescripción. Más aún, cuando a todos los sujetos se les dio la oportunidad de participar en una tarea experimental que requería conducta cooperativa o competitiva, aquellos que describieron sus actos a niveles bajos decidieron participar en tareas consistentes con la retroalimentación de personalidad que habían recibido. En contraste, los sujetos que fueron inducidos a describir sus actos inicialmente a niveles altos no mostraron una tendencia a participar en tareas que fueran consistentes con su retroalimentación.

Los autores consideran que los resultados de sus estudios sobre emergencia de las identificaciones proporciona una nueva perspectiva teórica de los procesos de autopercepción y retroalimentación social. Los hallazgos de esos enfoques pueden reinterpretarse con base en la tesis de que las personas llegan a descubrir el significado de ciertas acciones y de su capacidad para realizarlas sobre todo después de periodos en los que realizan solamente acciones de bajo nivel.

Identificaciones de bajo nivel y acciones impulsivas. Los actos impulsivos son considerados por Wegner y Vallacher (1986) como acciones emergentes que surgen cuando un acto de bajo nivel es interpretado repentinamente por el individuo como algo importante o trascendente. Por lo tanto, las personas que tienden a hacer identificaciones de bajo nivel en un dominio específico son más proclives a actuar impulsivamente.

Para probar esta hipótesis Wegner, Wolf y Vallacher (citado por Wegner y Vallacher, 1986) en un grupo de estudiantes universitarios midieron las diferencias individuales en el nivel de identificación de las acciones mediante un cuestionario compuesto por 25 ítems de elección forzosa. En cada uno se mencionaba un acto (por ejemplo, comer) y el sujeto tenía que escoger si era descrito mejor por una identidad de bajo nivel (masticar) o por uno de alto nivel (nutrir). El cuestionario mostró valores altos de consistencia interna y confiabilidad examen-reexamen. Además los sujetos contestaron una escala de autorreporte de impulsividad y describieron en detalle sus actividades de la semana anterior. Dos semanas después regresaron y otra vez describieron sus actividades de la última semana.

Las puntuaciones de identificación de alto nivel en el cuestionario de identificación correlacionaron negativamente con la impulsividad reportada. Además se corroboró esta relación mediante la comparación de los programas de actividad de los sujetos. Se obtuvo una medida de inestabilidad de la acción calculando la diferencia entre la cantidad de tiempo asignado a cada una de las 20 clases de acción en las dos semanas. La correlación entre las puntuaciones del cuestionario de

identificación y la medida de inestabilidad fue negativa.

Los resultados indicaron que las personas que tienden a hacer identificaciones de alto nivel conciben planes de acción amplios que los mantienen realizando las mismas cosas durante periodos amplios. En contraste, los identificadores de bajo nivel no tienen tales planes y actúan en muchas direcciones.

Creencias de control.

El desarrollo humano se ha considerado como el resultado de la interacción de influencias genéticas y ambientales. Este último factor se considera básicamente cultural pues está dispuesto y arreglado para facilitarle al individuo el logro de las metas y tareas del desarrollo.

El medio cultural con su función protectora, facilitadora y orientadora es de vital importancia para el ser humano ya que sin él, el desarrollo sería imposible (Brandtstadter, 1984).

De esto se desprende que el desarrollo puede concebirse como formado y controlado por sistemas de acción. Incluye no solamente el control heterónomo ejercido por la educación y la socialización, sino también el control personal del desarrollo que implica que los individuos con base en ciertas expectativas, valores y creencias, influyen activamente y tratan de controlar su propio desarrollo (idem).

Desde esta perspectiva, las crisis de la adolescencia y de la adultez pueden considerarse como periodos en los cuales las orientaciones habituales a la acción basadas en ciertas expectativas, creencias y valores, se convierten en problemáticas e inestables por lo que se tienen que construir nuevas

orientaciones a la acción.

El control personal es una característica clave de la acción, las conductas que están fuera del control del agente y que son experimentadas pasivamente no pueden considerarse como acciones.

La Teoría de la Acción da igual atención al análisis de la conducta del individuo y a la situación misma, así como a la interacción entre ambas. Al analizar la ejecución diestra de una acción, el análisis no se limita al proceso de adquisición de la destreza, en términos de metas, planes para alcanzar las metas y la automatización de los planes, sino también abarca la tarea misma, considerando los puntos de decisión de la tarea, su número y localización, y el grado en que pueden automatizarse las acciones.

La Teoría de la Acción además, considera que las creencias generales del individuo acerca de su capacidad para influir y modificar cierta clase de situaciones, juegan un papel muy importante en la configuración mental de las acciones y en la decisión de realizarlas.

Las creencias del individuo acerca del grado en que controla resultados importantes en su vida constituye un tópico central en el estudio de la personalidad, la motivación y el comportamiento social.

El constructo de control interno-externo fue concebido por Rotter (1966) como una expectativa generalizada de reforzamiento, ya sea consistente a las propias conductas o resultado de fuerzas externas como el azar, el destino u otros individuos poderosos.

La escala de Rotter para medir el constructo ha mostrado que las diferencias individuales en estas creencias se han relacionado con las calificaciones escolares, la ejecución en pruebas tipificadas de aprovechamiento y las puntuaciones en pruebas de inteligencia (Findley y Cooper, 1983).

También se han relacionado con las conductas que afectan la probabilidad de lograr el éxito, como la persistencia y el esfuerzo ante el fracaso (Dunnete y Wolk, 1972; Bandura, 1977), y la depresión ante el fracaso (Abramson, Seligman y Teadsdale, 1978).

Sin embargo, la investigación ha planteado problemas con respecto a la dimensionalidad de la escala. Contrariamente a la pretensión de Rotter (op. cit.) de que la escala es monodimensional, Prociuk (1977) mostró que la escala es multidimensional. Paulhus y Christie (1981) plantearon que dado que se desconocen los correlatos conductuales de los subfactores del constructo, es difícil interpretar gran parte de investigación realizada con la escala de Rotter.

Para superar esos problemas, Levenson (1973a) desarrolló una escala multidimensional compuesta por tres escalas integradas por ocho items cada una, tipo likert, que evalúan las creencias de control personal (escala interna I), creencias sobre otros poderosos (escala de otros poderosos P) y creencias sobre el azar o el destino (escala de azar C).

Un análisis factorial de componentes principales de los 24 reactivos de la escala mostró que los tres primeros factores corresponden a cada una de las escalas y que no hay traslapamiento de items en esos factores.

La investigación empírica realizada con la escala ha proporcionado una evidencia amplia de su validez de constructo. Parte de esa investigación se reseña a continuación.

Un estudio realizado por Levenson (1973b) en un grupo de adolescentes sobre la influencia de las prácticas de crianza en el desarrollo de internalidad, mostró que las conductas de castigo, protectoras y de control están relacionadas positivamente con las puntuaciones en la escala de otros poderosos. Además aquellos sujetos que tenían problemas para discernir lo que podían esperar de sus padres tuvieron percepciones del mundo en las que éste aparecía desordenado y controlado por el destino y el azar.

En otro estudio (Freischlag, citado por Levenson, 1981) se analizó la influencia del orden de nacimiento y el tamaño de la familia en el locus de control. Se encontró que la internalidad estaba relacionada con la familia pequeña y la condición de hijo mayor; en cambio en la familia grande el estatus de hijo mayor se relacionaba con la orientación hacia otros poderosos.

Reinsch (1979 citado por Levenson, 1981) reportó que la internalidad se relacionaba positivamente con la insatisfacción en la vida en un grupo de ancianos.

Levenson (1973a) investigó el ajuste psicológico en una muestra de pacientes psiquiátricos y sujetos normales. No encontró diferencias significativas en la escala de internalidad pero sí en las escalas P y C. Los paranoídes y los tipos indiferenciados de esquizofrénicos tuvieron percepciones de control por otros poderosos y por el azar, significativamente más altas que los neuróticos y los normales. También se han

encontrado diferencias entre alcohólicos y no alcohólicos en la escala de Levenson. Carter y Parsons (1977a) encontraron que tres grupos de alcohólicos tuvieron puntuaciones más altas en expectativas de azar que un grupo control no alcohólico. No hubo diferencias significativas entre alcohólicos y no alcohólicos en las percepciones hacia otros poderosos y de sí mismo.

El efecto de un tratamiento de rehabilitación de alcohólicos sobre sus expectativas de control fue estudiado por los mismos autores (Carter y Parsons, 1977b). Una muestra de 40 alcohólicos rehabilitados aumentaron sus puntuaciones de internalidad sin cambios en sus orientaciones hacia otros poderosos y al azar. Al comparar a las personas que completaron exitosamente el tratamiento con las que lo abandonaron y siguieron bebiendo, se encontró que estos últimos estaban orientados al azar más fuertemente que los primeros. Además, los autores encontraron una correlación significativa entre las puntuaciones de depresión y las puntuaciones en la escala de otros poderosos así como entre la sociopatía y el azar.

Por otro lado, se ha investigado la relación entre las escalas psicológicas de control y el grado de control de los procesos fisiológicos a través de la biorretroalimentación. Wagner, Bourgois y Levenson (1974) encontraron que las puntuaciones de la escala de internalidad estaban relacionadas significativamente con la habilidad para disminuir las respuestas galvánicas de la piel. Las puntuaciones en las escalas P y C no se relacionaron con la ejecución.

Se han realizado varios estudios sobre la relación entre estilos y habilidades cognitivas y las escalas

multidimensionales de locus de control. Beck (1979, citado por Levenson, 1981) determinó la influencia del locus de control y el tipo de evaluación sobre las destrezas de solución de problemas. En general, los internos tuvieron mejor ejecución que los sujetos orientados al azar, pero cuando se informó de una evaluación externa los sujetos orientados hacia otros poderosos lo hicieron menos bien que los que no fueron informados de tal evaluación.

Burger (1979, citado por Levenson, 1981) investigó la relación entre las creencias de control y la susceptibilidad hipnótica administrando las escalas de Levenson y una escala grupal de susceptibilidad hipnótica en un grupo de 63 estudiantes. El autor encontró que los individuos eran más sensibles a la sugestión hipnótica cuando percibían que la situación hipnótica era consistente con su orientación de control. Específicamente, los sujetos internos fueron más susceptibles a la hipnosis cuando creyeron que ellos mismos eran responsables de lo que ocurría en la situación hipnótica, mientras que los sujetos con orientación hacia otros poderosos aumentaron su susceptibilidad cuando suponían que el hipnotizador controlaba la situación.

Morelli y Morelli (1979) obtuvieron correlaciones significativas entre las creencias irracionales y el locus de control en un grupo de 52 estudiantes. La irracionalidad correlacionó significativamente con las creencias de que otros poderosos controlaban su vida. Las diferentes clases de creencias irracionales se relacionaron diferencialmente con las escalas de control. Así, las creencias de lograr la felicidad a través de

la pasividad tuvieron una correlación alta con el control del azar, y la propensión a la culpa correlacionó con el control de otros poderosos.

En el campo de la educación se ha estudiado la relación entre las creencias de control y el logro académico. Prociuk y Breen (1974) administraron a un grupo de estudiantes de psicología las escalas I, P y C y una encuesta de hábitos de estudio, y obtuvieron sus promedios de calificaciones. Un análisis de correlación mostró que los hábitos de estudio y el desempeño académico se relacionaron positivamente con el control interno y negativamente con el control del azar.

En otro estudio, Prociuk y Breen (1975) analizaron la relación entre la externalidad defensiva (adopción de un locus de control externo para evadir la responsabilidad de resultados negativos), la externalidad congruente (control externo consistente) y el desempeño académico en un grupo de estudiantes universitarios de ambos sexos. Los resultados indicaron que los internos tuvieron mejor desempeño académico que los externos defensivos (orientados hacia otros poderosos) quienes, a su vez, superaron a los externos congruentes (orientados al azar). Además encontraron que las mujeres externas defensivas tuvieron mejor desempeño que sus contrapartes masculinos. Los autores consideraron que la externalidad defensiva parece servir para disminuir el conflicto entre independencia y dependencia en las mujeres.

Este resultado concuerda con un hallazgo de Zimmerman, Goldstein y Gadzella (1977) consistente en que la aprobación del profesor y las creencias del poder de otros fueron los

predictores más importantes del logro académico en las mujeres.

Otro estudio (Lee, citado por Levenson, 1981) corroboró el efecto facilitador de la externalidad en las mujeres. Un grupo de estudiantes de un curso introductorio de tenis contestaron las escalas I, P y C, y además se obtuvieron medidas de expectativas de éxito y del desempeño real al término del curso. Se encontró un patrón de relaciones entre la orientación de control y el desempeño moderado por el género. En las mujeres la relación entre la orientación interna y el desempeño fue negativo, pero resultó positiva la relación entre las expectativas de control por otros y el desempeño.

Rouche y Mink (citado por Levenson 1981) evaluaron el efecto del consejo y el tipo de instrucción sobre el incremento de la internalidad en una muestra de estudiantes universitarios. Ellos encontraron que un periodo de uno o dos semestres no fue suficiente para mejorar el locus de control de los estudiantes, además de que las mujeres eran mas externas y ansiosas que los hombres al inicio de la investigación y por lo tanto menos susceptibles de cambio.

En el área ocupacional se han estudiado las diferencias en locus de control de propietarios de empresas pequeñas y grandes. Scanlan (citado por Levenson, 1981) encontró que los dos grupos de empresarios tenían fuertes creencias de control interno en comparación con una muestra de control normativa. Además, los pequeños empresarios obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la escala C que los grandes empresarios, lo cual según el autor, refleja el control personal que tienen sobre todas las áreas de su empresa.

La participación social y política se refleja también en las creencias de control. Levenson y Miller (1976) estudiaron la relación entre el activismo y el locus de control suprimiendo los efectos de la ideología política. Ellos encontraron que los liberales varones cuanto más percibían que otros poderosos influían en sus vidas mayor era su activismo. En contraste, en los conservadores varones cuanto más percibían la influencia de otros poderosos sobre ellos menor era su participación política. En el mismo estudio los autores determinaron la relación entre las expectativas de control de otros poderosos y el activismo en grupo de mujeres liberales. Como se esperaba, los miembros de una asociación liberal obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la escala de control por otros que las de un grupo de mujeres que no pertenecían a la asociación. No se encontraron diferencias en las escalas I y C.

También se ha estudiado la participación de adultos en actividades ecologistas mediante la escala de Levenson. Trigg, Perlman, Perry y Janisse (1976) determinaron la relación entre las creencias de control y la actividad ecologista controlando los efectos de la actitud percibida (pesimismo-optimismo). En una muestra de adultos encontraron que los internos optimistas participaban más en actividades ecologistas que los externos optimistas. Entre los pesimistas no se encontró relación entre el locus de control y la actividad ecologista.

En otro estudio (Huebner y Lipsey, citado por Levenson, 1981) construyeron tres escalas de locus de control paralelas a las de Levenson específicas a la participación en actividades ecologistas, para determinar la relación entre las creencias de

control y la disposición a participar en tales actividades. Las escalas elaboradas junto con las escalas de Levenson y Rotter se aplicaron a 50 activistas y a 51 no activistas. Los resultados indicaron que los activistas diferían del grupo de comparación en la escala P y en las tres escalas específicas. Además, un análisis de regresión múltiple de tipo jerárquico no encontró una relación significativa entre las escalas de Rotter y la disposición a actuar, pero cuando la escala de Levenson se incorporó a la cuestión de regresión se obtuvo una correlación significativa.

Por último, se ha estudiado la relación entre las escalas multidimensionales de Levenson y algunas actitudes interpersonales. En un primer estudio Levenson y Mahler (1975) aplicaron las escalas de Levenson y las subescalas de Altruismo y Cinismo de la Escala de Filosofía de la Naturaleza Humana de Wriggtsman a un grupo de 75 estudiantes universitarios. Como se esperaba, cuanto más los sujetos se sintieron controlados por otros poderosos, tanto más percibieron a otros como inconfiables y poco altruistas. La internalidad y la orientación al azar no se relacionaron con las actitudes hacia otros. El segundo estudio que analizó la relación entre el locus de control, maquiavelismo y sexo, reveló que en los varones las creencias en el azar estaban relacionadas con el deseo de manipular a otros; en contraste en las mujeres, la falta de control personal se relacionó con conductas de manipulación.

La escala multidimensional del locus de control de salud.

Wallston, Wallston y DeVellis (1978) desarrollaron una escala

multidimensional del locus de control (MHLC), paralela a la escala de Levenson que mide las mismas dimensiones que ésta para evaluar las creencias de control en el área específica de la salud.

La validación de la escala incluye varios estudios en los cuales se usó para probar la eficacia de intervenciones que trataron de modificar el locus de control y también otros en los que se investigó cómo los eventos naturales influyen sobre las creencias de control.

Nicholson (citado por Wallston y Wallston, 1981) investigó el cambio en las creencias de control de padres primerizos antes y después del parto. El encontró que en las madres disminuían significativamente la internalidad y aumentaba la externalidad del azar, y que en los padres se producían cambios en la misma dirección pero no eran significativos.

Tolor (1978) investigó la influencia de enfermedades y accidentes severos y frecuentes durante la niñez sobre las creencias de control. Como lo había previsto, las mujeres con un promedio mayor de enfermedades infantiles fueron más externas que las que habían tenido menos enfermedades. Esta relación, sin embargo, no se presentó en los hombres, lo cual según el autor se explica por el hecho de que las mujeres tienen respuestas emocionales más intensas ante esas experiencias, que los hombres.

Bloom (1979) comparó las creencias de control en sujetos que fueron sometidos a una intervención de mastectomía después de una semana y dos meses de la cirugía. Un grupo recibió sesiones especiales de consejo mientras que el grupo de comparación solamente recibió el cuidado ordinario. No hubo diferencias

significativas entre los grupos en la primera evaluación, pero en la segunda el grupo de consejo fue significativamente menos externo que el grupo de comparación.

Diller et al (citado por Wallston y Wallston, 1981) aplicaron la escala MHLC a pacientes de cáncer durante la admisión al hospital, tres meses después de su egreso y seis meses después. El grupo experimental recibió un programa de rehabilitación psicosocial mientras estaban hospitalizados y el grupo control sólo recibió una evaluación psicosocial. Los resultados indicaron que el programa había sido efectivo para inhibir el incremento de las creencias externas comunes en personas diagnosticadas de cáncer, durante los tres primeros meses, sin embargo las diferencias entre los dos grupos desaparecieron al término de los seis meses.

Además se han obtenido datos de la validez de la escala MHLC al comparar grupos conocidos. Roseblum (citado por Wallston y Wallston, 1981) encontró que una muestra de mujeres hispanoamericanas de bajo nivel socioeconómico obtuvo puntuaciones de externalidad en el azar mayores que una muestra normativa. Sin embargo no difirieron en sus puntuaciones de internalidad y de externalidad en otros poderosos.

Wallston y Wallston (1981) obtuvieron datos normativos de varios grupos de personas sanas y enfermas en la escala MHLC. En internalidad, los grupos de pacientes crónicos presentaron puntuaciones menores a las de grupos de estudiantes universitarios y de personas que recibían programas preventivos de salud. En la escala de control del azar, un grupo de hipertensos obtuvieron las puntuaciones más altas mientras que

las más bajas correspondieron a mujeres que estaban en un programa de reducción de peso. En la escala de internalidad de otros poderosos, las mujeres primerizas que participaban en un programa de ayuda prenatal y grupos de estudiantes universitarios obtuvieron las puntuaciones más bajas, en tanto que los diabéticos y en general los pacientes crónicos lograron las puntuaciones más altas. En resumen, los enfermos crónicos mostraron creencias relativamente bajas de internalidad y creencias relativamente altas de externalidad, tanto del azar como de otros poderosos. Las personas en programas preventivos de salud mostraron mayor internalidad en cuestiones de salud y creencias de control del azar menos intensas. Los adultos sanos difieren de los estudiantes universitarios en que sus creencias de control en otros poderosos fueron más fuertes y también en que sus creencias de internalidad en la salud resultaron más débiles. Varias investigaciones se han ocupado de la influencia de las creencias de control de la salud sobre la efectividad de los tratamientos para reducir de peso y el hábito de fumar. Kaplan, Kaplan y Cowles (1978) encontraron que las personas que valoraban mucho la salud y estaban orientadas internamente lograron más éxito en un programa para disminuir el hábito de fumar y mantener sus progresos después de un periodo de tres a cinco meses, que los demás sujetos. Saltzer (1979, citado por Wallston y Wallston, 1981) mediante una escala de locus de control específica de la reducción de peso, diseñada por él, encontró que las personas con locus de control interno y alto aprecio de la apariencia física o de la salud, lograron mayor éxito en un programa de reducción de peso.

Nueva Conceptualización del Control percibido. Skinner, Chapman y Blates (1988) han analizado críticamente el concepto de locus de control desde la perspectiva de la teoría de la acción. Ellos sostienen que aunque los hallazgos sobre las relaciones entre la ejecución cognoscitiva y el locus de control son consistentes, su significado es confuso debido a la ambigüedad del constructo locus de control. Los términos internalidad y externalidad se emplean para referirse a la prevalencia relativa de las causas, internas o externas a las personas en general, pero también se usan para indicar el grado en que una persona particular tiene acceso a una causa determinada.

Además se ha señalado que las creencias de control interno y externo incluyen varios aspectos relativamente independientes que pueden relacionarse en forma diferente con la ejecución.

Para superar estas dificultades, los autores mencionados propusieron una nueva conceptualización del control percibido que se basa en la observación de que la comprensión común de una acción considera las relaciones entre agentes, medios (causas) y metas (resultados). El control percibido, por tanto, debe incluir tres tipos de creencias: 1) Creencias de control que se refieren a las expectativas del individuo con respecto al logro de determinadas metas, 2) Creencias de medios-fines referentes a las expectativas individuales acerca del grado en que cierta clase de medios son efectivos para producir determinados resultados y 3) las creencias instrumentales que se refieren a las expectativas del individuo sobre el grado en que posee determinados medios.

Para probar que estas creencias pueden distinguirse

empíricamente, Skinner, Chapman y Baltes (1988) elaboraron un inventario de control y realizaron un análisis factorial de las respuestas de una muestra de niños escolares. Ellos encontraron tres factores relativamente independientes que corresponden a los tres tipos de creencias mencionadas. Además, la consistencia interna de cada una de las escalas se comparó favorablemente con las de otras medidas de control usadas frecuentemente.

Para determinar que aspectos del control percibido correlacionan con el desempeño cognoscitivo y los posibles cambios de dichas correlaciones con la edad, Chapman, Skinner y Baltes (1990), aplicaron el inventario de control percibido y varias medidas de inteligencia general y de memoria a una muestra de niños alemanes de segundo, cuarto y sexto grados de primaria. De los tres tipos de creencias, solamente las creencias de control correlacionaron fuerte y consistentemente con la ejecución cognoscitiva. Las correlaciones se incrementaron monótonicamente de segundo a sexto grados.

2. TEORIA DEL CONTROL DE LA ACCION

Julius Kuhl ha desarrollado una teoría de la motivación que se caracteriza por el esfuerzo para construir modelos que den cuenta de la interacción entre los procesos cognoscitivos y motivacionales. Esto ha requerido la diferenciación clara de las diferentes clases de procesos mentales. Él emplea el término cognición para designar los procesos que median la adquisición y representación del conocimiento de los objetos y hechos; los procesos emocionales se refieren al significado personal de esos objetos y hechos, y los procesos motivacionales se refieren a los estados meta del organismo cuando intenta lograr determinados cambios en el medio, (Kuhl, 1986).

Los diferentes estados mentales pueden distinguirse con base en la intensidad del aspecto considerado. Así, el grado de incertidumbre se asocia con la representación cognoscitiva, el grado de aceptación o rechazo se relaciona con los estados emocionales y el grado de compromiso se asocia con diferentes niveles motivacionales.

Kuhl (1986) ha empleado una perspectiva de procesamiento de información en el estudio de la motivación con el propósito de relacionar los fenómenos motivacionales (elección de metas y cursos de acción, persistencia, esfuerzo) y los constructos motivacionales (valor, expectativas, deseos, intenciones) con varias estructuras y procesos cognoscitivos (memoria, atención, conciencia). Entre los factores motivacionales que determinan el establecimiento de metas e intenciones se encuentran los valores y las expectativas estudiadas inicialmente por Rotter y Atkinson; las atribuciones o razones que los individuos se dan

para explicar sus éxitos o fracasos (Weiner, 1985) y la percepción de la propia eficacia cuya influencia sobre el establecimiento de metas, la persistencia, el automonitoreo y la calidad de la ejecución ha sido investigada ampliamente por Bandura (1986) y sus colaboradores.

En conformidad con la generalidad de los teóricos de la motivación, Kuhl en sus primeros trabajos empleó el término motivación en forma bastante inclusiva para referirse tanto a los procesos que determinan el establecimiento de metas y decisiones como a los procesos que mantienen y protegen su realización de otras tendencias motivacionales.

Posteriormente Kuhl (1985) junto con otros autores alemanes restauró la teoría de Asch de principios de siglo acerca de la diferencia entre los procesos motivacionales y los volitivos, según la cual la motivación crea el impulso o intención para actuar mientras que la volición controla las intenciones e impulsos a fin de realizar la acción.

Estrategias volitivas.

Kuhl reconceptualizó la volición dentro de un enfoque de procesamiento de información y la operacionalizó en un conjunto de estrategias volitivas o de control de la acción.

La volición se refiere a una serie de 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. Los procesos motivacionales median la formación y promoción de las decisiones mientras que los procesos volitivos median la ejecución y protección de las decisiones de

otras tendencias motivacionales y fuentes distractoras.

Se considera que la volición se desarrolla tardíamente en la niñez puesto que se requiere de un conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, motivacionales y afectivos, por lo que tiene un carácter metacognoscitivo.

Los procesos volitivos según Corno (1989) juegan un papel importante en varias situaciones educativas: 1) cuando los estudiantes tienen que realizar alguna tarea y no tienen la opción de escoger otras opciones o metas, 2) cuando hay mucho "ruido" en la clase y los estudiantes pueden ser distraídos de las metas fijadas y 3) cuando las tareas son repetitivas y se requiere un esfuerzo especial de atención para evitar errores.

Representación cognoscitiva de las intenciones.

En concordancia con los primeros modelos cognoscitivos de la motivación, Kuhl distingue cuatro tipos de estados motivacionales: expectativas, deseos, obligaciones e intenciones, que son codificados mediante los verbos: poder, desear, deber y querer. El formato de los estados intencionales que se caracteriza por el compromiso personal a una acción, controla el acceso al repertorio personal de estrategias autorreguladoras.

De acuerdo con los modelos de memoria semántica que suponen que las estructuras del conocimiento se codifican en el formato de redes de proposiciones, Kuhl supone que el conocimiento relacionado con la acción se representa en forma de proposiciones que consisten en cuatro elementos: (1) el componente del sujeto(s) que especifica el agente de la acción intentada y se refiere a un aspecto del yo, (2) el componente del contexto, (C)

precio a las condiciones temporales y espaciales en que la acción se realizará; (3) el componente del objeto (O) se refiere al plan de acción o sistema de producción, que señala una subestructura proposicional que especifica la discrepancia entre un estado presente y un estado futuro deseado, así como una estructura de memoria que codifica la alternativa de acción que puede transformar el estado presente en un estado futuro, y (4) el componente de relación (R), especifica el tipo de status motivacional que codifica (expectativa, deseo, obligación o intención).

Para explicar como median en la toma de decisiones estas proposiciones relacionadas con la acción, el autor distingue dos casos. Cuando un individuo entra en una situación que está codificada en una proposición intencional y el componente contextual se iguala a la situación codificada, se recupera la acción especificada en la proposición. En el segundo caso, los individuos almacenan proposiciones estratégicas que especifican la estrategia para buscar una acción alternativa y no la acción misma. Tan pronto como una situación activa la regla, se especifican varias alternativas de acción en estructuras de expectativas o de deseos.

Los individuos difieren en las proposiciones estratégicas que guían su acción. Algunas se enfocan a proposiciones relacionadas con deseos solamente, otros se enfocan a proposiciones relacionadas con acciones deseables socialmente y así sucesivamente.

Kuhl indica que este modelo proposicional tiene un valor heurístico para generar preguntas susceptibles de ser

investigadas. Una de ellas se refiere al efecto de la degradación del nodo del objeto que especifica las alternativas de acción. Se ha encontrado evidencia en una serie de experimentos (Kuhl, 1981), de que el déficit generalizado en la ejecución después de la exposición a fracasos incontrolables no se debe a una expectativa reducida de control y motivación, sino a la reducción de la capacidad de la memoria de trabajo de los sujetos a causa de la intrusión de las intenciones degradadas que no pueden realizarse.

Otra cuestión importante sugerida por el modelo, se refiere a los efectos de un componente de contexto degradado o mal definido. Cuando una proposición intencional especifica una meta y una acción pero no precisa el contexto espacio-temporal en que se realizará la acción, la estructura intencional tenderá a irrumpir la memoria de trabajo en momentos inapropiados, es decir, cuando la situación no permite su ejecución, reduciendo la capacidad de la memoria del individuo y afectando su habilidad para realizar las acciones apropiadas.

Kuhl y Helle (1984) encontraron evidencia de que los problemas que tienen los depresivos para iniciar actividades sencillas provenían de su tendencia a codificar proposiciones motivacionales en un formato intencional aún cuando no esté especificado el contexto de la ejecución.

Orientación hacia el estado-acción.

La experiencia cotidiana nos indica que generalmente se requiere de cierto esfuerzo para mantener y llevar a cabo una intención, así como para protegerla de tendencias competitivas con la acción.

Kuhl ha propuesto el término control de la acción para referirse a los mecanismos autorreguladores que median la realización de las intenciones. La eficiencia autorreguladora es una función de dos factores: las habilidades autorreguladoras del individuo y la dificultad de la ejecución, es decir, la cantidad de habilidad autorreguladora necesaria para ejecutar la intención. Entre las habilidades autorreguladoras se encuentran: la selectividad de la atención, el control de la codificación, el control emocional, el control motivacional, el control ambiental y la parsimonia del procesamiento de la información.

La dificultad para realizar una intención es una función de (1) el número y fuerzas de las tendencias a la acción que compiten con la intención de que se trata, (2) la compatibilidad de las acciones demandadas socialmente con la intención considerada y (3) el modo de control activado.

Kuhl distingue dos modos de control: el catastásico y el metastásico. El primero se caracteriza por la dificultad para realizar una intención y el segundo por la facilidad para hacerlo.

Un individuo está orientado hacia la acción cuando su atención está enfocada a una estructura de acción completamente desarrollada. En cambio, cuando su atención está enfocada a un estado interno o externo, el organismo está orientado hacia el estado. Este estado se caracteriza por cogniciones perseverantes relacionadas con un estado pasado, presente o futuro o aún por la falta de un pensamiento consciente coherente.

El que un individuo se oriente en una u otra dirección depende, por lo menos de dos factores: (a) el grado de

incongruencia percibida entre dos porciones de información procesada; y (b) del grado de inespecificidad o ausencias en la estructura proposicional, es decir, por la presencia de intenciones degradadas.

El primer factor conduce a la orientación a la acción cuando presenta un grado moderado de incongruencia entre una expectativa individual y la nueva información, entre expectativas conflictivas o entre representaciones conscientes o inconscientes. Si la incongruencia excede un nivel crítico, es probable que se produzca una respuesta orientada a un estado, esto significa que la atención se enfoca sobre la información incongruente, así como, sobre el estado cognitivo emocional resultante que es vivenciado por el sujeto.

El segundo factor alude a un caso especial de incongruencia que depende del número de distorsiones existentes entre los elementos de la estructura cognoscitiva que representa a la intención. Según sea el elemento degradado, será el tipo de orientación a estado que se producirá.

Si el componente del objeto no está especificado, como puede suceder después de intentos inútiles para alcanzar la meta, se desarrolla una orientación al fracaso ya que la atención se centra en los fracasos anteriores impidiendo el eficiente funcionamiento cognoscitivo.

Si la representación cognoscitiva de la intención especifica una acción alternativa, pero se dedica a una cantidad excesiva de atención al estado meta deseado, entonces se presenta una forma de orientación hacia el estado extrínseca o centrada en la meta, el cual puede tener efectos disruptivos en la involucración

intrínseca que se requiere para realizar tareas complejas.

Si el componente del contexto es el afectado degenerativamente, la estructura intencional se introduce en la memoria de trabajo en tiempos inapropiados, es decir, cuando la situación presente no permite su ejecución.

Si no se especifica el componente de relación, se esperaría un tipo vacilante de toma de decisiones ya que produciría una indecisión y una incapacidad para terminar el proceso de elección de posibles intenciones competitivas y, evidentemente, para ejecutar la acción.

La Escala de Control de la Acción.

Kuhl (1985) elaboró un cuestionario denominado Escala de Control de la Acción para evaluar la orientación hacia el estado y la orientación hacia la acción.

El cuestionario constaba de 60 reactivos a manera de declaraciones incompletas con dos opciones de respuesta que corresponden a la orientación hacia la acción y hacia el estado. Del total de reactivos, 20 valoran la disposición relacionada con el fracaso; otros 20 evalúan la disposición relacionada con la ejecución; y los 20 restantes valoran la disposición relacionada con la decisión.

El autor menciona que un análisis psicométrico de la primera versión de la escala produjo resultados promisorios: coeficientes de consistencia interna que estaban comprendidos entre 0.71 y 0.82 y coeficientes de validez discriminante entre 0.01 y 0.36.

Evaluación de la escala de control de la acción Con el objeto de determinar las propiedades psicométricas de la escala

de control de la acción de Kuhl (op cit), Aguilar, Meraz y Sarmiento (1992) realizaron la siguiente investigación. Se empleó una muestra no probabilística formada por 180 estudiantes de bachillerato. Se utilizó la escala de control de la acción traducida al castellano por los autores de la investigación.

Se realizó un análisis de confiabilidad de cada una de sus escalas componentes y un análisis factorial de componentes principales por rotación ortogonal. Los valores del coeficiente alfa de Cronbach fueron bajos, obteniéndose el valor más alto para la escala de fracaso 0.62. El análisis factorial mostró una fuerte heterogeneidad factorial de las diferentes subescalas así como un porcentaje reducido de varianza explicada por el factor principal de cada una de ellas (inferior al 16%).

Un análisis del contenido de los reactivos de las tres subescalas indica que estos suponen una consistencia excesiva de la conducta frente a una gama muy amplia de situaciones. Esta característica se asocia a menudo con bajos niveles de confiabilidad y validez.

Los resultados obtenidos en este estudio pueden deberse a una combinación de factores culturales y psicométricos cuya contribución individual deberá evaluarse en futuras investigaciones. Sin embargo es posible que los resultados estén relacionados con la falta de definiciones específicas de los diferentes tipos de orientación hacia el estado. Kuhl (1992) desarrolló y modificó su teoría del control de la acción incluyendo las escalas diseñadas para evaluar la orientación hacia el estado.

Avances recientes de la teoría de control de la acción

Kuhl (1992) ha hecho contribuciones significativas al desarrollo de su teoría aportando evidencia empírica adicional y refinando sus conceptos. Reformula los conceptos de orientación hacia el estado y orientación hacia la acción en base al Sistema de Mantenimiento Motivacional (SMM). Define la orientación hacia la acción como la habilidad para facilitar la realización de intenciones adecuadas al contexto mediante la activación del SMM, mientras que la orientación hacia el estado la define en términos de un modo pasivo de control en el que el umbral para la activación del SMM se incrementa. Se supone que este sistema mantiene las intenciones particularmente cuando compiten con fuertes tendencias alternativas a la acción y media el cambio conductual cuando el logro de una meta requiere la planeación de una acción. Este sistema tiene funciones similares al Sistema Atencional Supervisorio de Norman y Shallice (1975) propuesto para explicar los déficits conductuales que se observan en pacientes que sufren un daño en el lóbulo frontal cerebral que les provoca dificultades para iniciar y mantener la planeación y ejecución de actividades nuevas no automáticas.

Kuhl (op.cit.) considera que además de los determinantes situacionales de la habilidad para iniciar y mantener actividades nuevas, no automáticas, existe una variable de personalidad denominada orientación hacia el estado que afecta la intensidad, globalidad y estabilidad de las acciones.

Características definitorias de la orientación hacia el estado.

Las características definitorias de la orientación hacia el estado se refieren a un modo pasivo de procesamiento durante el

cual se eleva el umbral para activar el MMS a causa de la preocupación o la duda.

Duda. Se presenta cuando el Sistema Supervisorio de Control está desactivado y puede presentarse sin cogniciones de preocupación.

La duda libre de preocupación puede suceder durante y después de actividades monótonas, rutinarias o aburridas.

Kuhl y Eisenbeiser (1986) encontraron que los orientados al estado en comparación con los orientados a la acción, tuvieron más dificultades para cambiar de un actividad aburrida a una atractiva cuando se les dió la oportunidad. Este efecto de alienación se atribuyó al daño causado por la monotonía al Sistema Supervisorio de Control.

Otro ejemplo de este efecto es la pasividad de los ancianos que viven en asilos la cual puede atribuirse a la sobreprotección de que son objeto por parte de las enfermeras.

La escala que evaluaba este componente en el cuestionario original de Kuhl se denominaba escala relacionada con la decisión.

Un análisis más detallado del concepto explica el contenido de la escala mostró que este se refiere a la incapacidad para terminar un proceso de decisión más que a la dificultad para iniciar una conducta relacionada con una decisión. Por tal motivo se excluyeron de esta escala los items relacionados con la ejecución de decisiones y se denominó escala de duda.

Preocupación. Se caracteriza por un conjunto de operaciones analíticas degradadas que incluyen la simulación, la planeación y

la toma de decisiones. Carecen de la función principal de las operaciones normales que es la preparación para la acción.

Así, la planeación degradada se caracteriza porque el procesamiento analítico de la información se convierte en una meta en si misma y se centra en el pasado, el presente y el futuro. El autor afirma que la planeación degradada y el modo de control pasivo se pueden explicar en base a la distinción del yo versus no yo y afirma que cualquier estado o proceso mental puede describirse como parte del yo si es percibido como aceptado o integrado como una de las muchas características que establecen la identidad del individuo. Los items que evalúan el componente de preocupación describen situaciones ligadas a experiencias desagradables en general y solamente la mitad se refieren a experiencias de fracaso. Por ese motivo se cambió la denominación de escala de fracaso a escala de preocupación.

Antecedentes cercanos de la orientación hacia el estado.

El autor clasifica los hechos o condiciones que preceden la orientación hacia el estado de acuerdo a su lugar en la cadena causal: antecedentes cercanos, los cuales pueden manipularse experimentalmente y antecedentes lejanos que ocurren en un pasado remoto.

Los antecedentes cercanos más poderosos y estables son las intenciones no realistas, es decir, intenciones que no pueden realizarse en la situación corriente, o no pueden realizarse en absoluto. Las creencias irracionales (Ellis, 1974) son una fuente común de intenciones no realistas. Otros antecedentes menos estables son las intenciones de contexto inadecuado, es decir,

intenciones que se mantienen a pesar de que su ejecución es imposible o inapropiada en la situación común.

Otros antecedentes cercanos son la pérdida de control, el miedo al fracaso, la sobremotivación y la motivación extrínseca.

La orientación hacia el estado que puede generarse por cualquiera de estos cuatro antecedentes es mediada por una intención no realista o de contexto inadecuado.

Los efectos de miedo al fracaso o la ansiedad de examen puede atribuirse a la reducción de la capacidad de procesamiento causada por pensamientos perseverantes relacionados con el fracaso que son mantenidos por una intención subyacente no realista de lograr el éxito en virtualmente cualquier tarea.

Finalmente el efecto debilitador de la sobremotivación puede explicarse por la preocupación excesiva con pensamientos relacionados con la intención y los efectos reductores de la capacidad asociados con el modo secuencial de procesamiento.

Antecedentes lejanos de la orientación hacia el estado.

Estos antecedentes están situados en lugares remotos de la cadena causal de eventos que producen la orientación hacia el estado. Consisten en prácticas de socialización que propician el desarrollo de la disposición a la orientación hacia el estado.

En una investigación Humbert (1981), encontró que los niños cuyas madres que acostumbraban interrumpirlos en lo que estaban haciendo en lugar de esperar a que lo terminaran, tenían puntuaciones de orientación hacia el estado significativamente más altas que los hijos de madres que no lo hacían. Otros comportamientos de los padres con efectos similares son la

insistencia (machaqueo) de los padres en los fracasos de los hijos por alcanzar ciertas metas morales o académicas y el hacer mucho hincapié en la consistencia de la conducta, por ejemplo mantener las promesas, inducir culpa después del fracaso, etc.

Otras prácticas con efectos similares son los estilos autoritarios de educación, el énfasis excesivo en el orden, la obediencia y el logro.

Una segunda categoría de antecedentes de orientación hacia el estado está constituida por la frustración frecuente de las necesidades del niño. Esta clase de frustración puede conducir al niño a reflexiones frecuentes acerca de los estados displacenteros presentes o pasados, y de los estados deseados.

Una tercera categoría de antecedentes lejanos incluye las condiciones que promueven necesidades que nunca serán satisfechas completamente, porque no se refieren a un estado bien definido o su meta es inalcanzable. Por ejemplo, la dependencia relacionada con estados finales inalcanzables o la ansiedad causada por una amenaza a la autoestima.

La cuarta y última categoría está formada por la subestimulación que puede causar un daño crónico a la función supervisora de control y que produce una orientación hacia el estado caracterizada por la pasividad (duda).

Consecuencias cercanas de la orientación hacia el estado

Consecuencias Molares. El rumiar los propios pensamientos en sujetos orientados al estado es la consecuencia conductual más inmediata de la orientación hacia el estado y se ha encontrado en experimentos sobre el desamparo aprendido (Kuhl, 1981), la

depresión (Kammer, 1992) y en pacientes fóbicos (Hartung y Shulte, 1992). Las formas leves de rumiar se caracterizan por la tendencia a formar representaciones simbólicas de la actividad que se está realizando, es decir, a enterarse de lo que se está haciendo. Esta autorreflexión se asocia con rigidez, es decir dificultad para cambiar de una actividad a otra.

También el rumiar se asocia con indecisión. Hay evidencia de una relación estrecha entre la orientación hacia el estado y los tiempos largos de decisión y el uso de reglas complejas de decisión (Kuhl y Beckman, 1983).

Consecuencias Moleculares. La orientación hacia el estado se asocia con el sobremantenimiento de intenciones no realizadas es decir, la activación continua de información relacionada con esas intenciones aún cuando las condiciones situacionales para completarlas no estén presentes.

Se ha encontrado que los sujetos orientados hacia el estado tienen tiempos más cortos de reconocimiento de palabras relacionadas con las intenciones no completadas que los orientados a la acción (Goschke y Kuhl, 1990). Este efecto también se presenta después del éxito.

La objetividad excesiva puede considerarse como un sobremantenimiento de representaciones cognoscitivas relacionadas con las intenciones. La realización de muchas intenciones requiere de un procesamiento sesgado de la información relacionada con la alternativa de decisión seleccionada. En una investigación (Beckman y Kuhl, 1984) se encontró que los sujetos orientados a la acción incrementaron selectivamente sus estimaciones de atracción a favor de las alternativas escogidas.

inicialmente aún cuando no se dió información adicional que justificara el incremento de la preferencia; en cambio los sujetos orientados hacia el estado mantuvieron estables sus evaluaciones de todas las alternativas.

Consecuencias lejanas de la orientación hacia el estado.

Las formas crónicas de orientación hacia el estado pueden contribuir al desarrollo de varios trastornos psicológicos. La depresión, las fobias, las compulsiones y otras formas de neurosis se asocian con puntuaciones altas de orientación hacia el estado (Hautzinger, 1992). Además el éxito de la psicoterapia parece estar afectada fuertemente por el nivel de orientación hacia el estado mostrado por el paciente durante las primeras sesiones de terapia. El autor reconoce que aunque es difícil evaluar una relación de causa-efecto en los estudios realizados, afirma que el papel causal de la orientación hacia el estado en el desarrollo de la depresión es sugerido por evidencia convergente de muchos estudios. También afirma que aunque no todos los desórdenes neuróticos afectan los procesos autorreguladores, la orientación hacia el estado puede contribuir al desarrollo de trastornos neuróticos, especialmente por sus efectos alienantes, pues como se sabe los neuróticos tienen afectada la percepción de sus propias necesidades y competencias.

Nueva versión de la escala de control de la acción.

Kuhl (1992) explica que la nueva versión de la escala fue el resultado de un análisis teórico más profundo de los constructos

que se pretenden medir con las escalas y de múltiples análisis estadísticos que tuvieron como propósito mejorar la consistencia interna y la homogeneidad de las escalas. El número total de las escalas fue reducido de 80 a 36 y se modificaron las denominaciones de las tres escalas componentes.

Escala de duda Esta escala mide la dificultad para iniciar una actividad intentada sin que medien pensamientos de preocupación. Se eliminaron los ítems de la escala que se referían a la dificultad para terminar un proceso de decisión y que justificaba su denominación como escala relacionada con la decisión.

Escala de preocupación. Esta escala también está constituida por 12 ítems y originalmente se denominó escala de fracaso. Como ya se dijo se cambió esa denominación porque solamente la mitad de sus ítems describen experiencias de fracaso.

Escala de volatilidad. Esta escala sufrió cambios más severos que las otras dos y originalmente se denominó escala relacionada con la ejecución. De esta escala se eliminaron dos reactivos que describían pensamientos relacionados con el éxito en virtud de que estos no estaban asociados con la orientación hacia la acción como suponía el autor. Se encontró que la orientación hacia el estado se caracteriza tanto por pensamientos perseverantes tanto después del éxito como del fracaso. De esta forma la escala conservó solamente los ítems que evalúan la disposición a continuar realizando actividades placenteras sin cambiar prematuramente a actividades alternativas. Esta escala es ortogonal a las escalas de preocupación y duda.

El autor ha mostrado que las tres escalas tienen cargas factoriales altas en diferentes factores y sus niveles de

confiabilidad oscilan entre 0.70 y 0.78.

3. PROCESOS Y ESTRUCTURAS DE AUTORREGULACION

La autorregulación es el resultado de la interacción dinámica de un conjunto de procesos cognitivos, afectivos y motores mediante los cuales el individuo trata de mantener y realizar sus valores, metas y creencias básicas.

Este sistema cognitivo-afectivo que constituye el autoconcepto, está formado por un conjunto de estructuras organizadas jerárquicamente que difieren en su nivel de abstracción y generalidad, y que incluyen desde las características ideales que el individuo cree poseer hasta sus estrategias de acción interpersonal (Powers, 1973).

En las áreas donde este sistema se ha desarrollado, las cogniciones, afectos y acciones del individuo son autorreguladas, pero en aquellas áreas que no son significativas para él sus actividades están reguladas por otras personas.

No obstante, las posibilidades de autorregulación son limitadas cuando las influencias externas son muy poderosas, como por ejemplo, cuando el ambiente social es muy restrictivo.

El sistema cognitivo-afectivo no es estático ya que a pesar de que es la fuente de innumerables metas, acciones, y necesidades que el individuo trata de realizar, se modifica bajo la influencia del medio social y de sus interacciones con él.

En este capítulo se revisa someramente la investigación sobre varias estructuras del autoconcepto (autoesquemas, representaciones de uno mismo, metas) y procesos intrapersonales (procesamiento de información, regulación del afecto, estrategias volitivas, mecanismo de retroalimentación) e interpersonales (percepción social, estrategias de interacción, autoevaluación).

También se trata brevemente el aprendizaje autorregulado por tratarse de una situación en la que se integran diversas estrategias de autorregulación.

Por último se revisan tres estructuras disfuncionales de autorregulación: el perfeccionismo, el patrón tipo A de conducta y la depresión.

Conocimiento.

El conocimiento sistemático y válido acerca de uno mismo y del mundo exterior provee las bases necesarias, para planear acciones orientadas a lograr cambios en si mismo o en un aspecto de la realidad.

Dentro del conocimiento organizado se distingue el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. El primero está organizado en forma de proposiciones interrelacionadas y se refiere a las características y relaciones de los hechos del mundo externo.

El conocimiento procedimental está organizado en término de condiciones y acciones y especifica las reglas y acciones necesarias para lograr determinado resultado. El término estrategia se usa en este contexto para designar el conjunto de reglas y acciones que facilitan la realización de una tarea.

Las estrategias pueden ser específicas, cuando son dependientes de la tarea, y generales, cuando son aplicables a cualquier tarea.

Algunos autores (Paris y Byrnes , 1989), han descrito el conocimiento condicional el cual se refiere a cuando y porque las estrategias son efectivas. Este conocimiento se considera fundamental para el uso apropiado de las estrategias y puede

considerarse metacognoscitivo en tanto que posee la capacidad de control para el uso de una estrategia cognoscitiva.

El término metacognición se ha aplicado en forma muy amplia para designar tanto el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos como los procesos mentales de carácter ejecutivo, tales como, el establecimiento de metas, la planeación, el automonitoreo y la corrección. Algunos de esos procesos fueron tratados al final del capítulo 1 y otros serán abordados en las siguientes secciones.

Autoconcepto

El autoconcepto es una estructura cognitivo-afectiva estable y generalizada acerca de lo que el individuo es, ha sido y pretende ser. Es también una estructura dinámica que media y regula el pensamiento y la acción en dominios específicos. Dirige la atención y el procesamiento de la información social, provee planes, reglas y guiones para realizar acciones, evalúa metas y alternativas de acción con base en normas y valores morales, estima la propia competencia para realizar diversas actividades y motiva y energiza el logro de determinadas metas.

La estructura del autoconcepto ha sido objeto de diversas interpretaciones. Algunos lo caracterizan como una estructura jerárquica cuyos elementos son rasgos, valores y conductas específicas (Carver y Scheier, 1981; Kihlstrom y Cantor, 1984). Otros conciben al autoconcepto como un sistema de esquemas cognoscitivos referentes a uno mismo (Rumelhart y Norman, 1978; Markus, 1977; Neisser, 1976). Y otros más lo conciben como un conjunto de proposiciones sobre uno mismo (Bower y Gilligan, 1979).

Las representaciones de sí mismo difieren en muchos aspectos. Aunque muchas de ellas son positivas, las hay también negativas. Según Wurf y Markus (1983), las representaciones negativas se encuentran aún en personas con alta autoestima y son de importancia crítica para un proceso de cambio del autoconcepto. Su influencia en el pensamiento y la conducta de los deprimidos ha sido analizada ampliamente por Beck (1967).

Las representaciones de sí mismo difieren también en su relevancia o importancia. Algunas corresponden a identidades relevantes para el sujeto mientras que otras son periféricas. Las concepciones centrales de sí mismo son más elaboradas y organizadas e influyen el procesamiento de información y la acción en forma más poderosa que las periféricas.

La imposibilidad de que la multitud de representaciones de sí mismo sean accesibles en cualquier momento ha conducido a Markus (1987) a formular la noción de autoconcepto de trabajo. La representación de sí mismo activada en un momento dado, depende del estado motivacional y del contexto social en que se encuentra el sujeto.

Los estudios realizados por Markus (1977) sobre las estructuras cognoscitivas del autoconcepto denominadas autoesquemas contribuyeron a concebir al autoconcepto como una entidad dinámica.

Markus (idem) considera los autoesquemas como estructuras que organizan y procesan la información relacionada con uno mismo, las cuales reflejan áreas o dominios significativos para el individuo. Con el propósito de estudiar las funciones de los autoesquemas, la autora seleccionó a individuos con y sin un

autoesquema en una dimensión de la conducta y después comparó su ejecución en diversas tareas cognitivas que incluían la autoevaluación, la autodescripción y la predicción de la conducta.

Primero, analizó los patrones de evaluación de varias dimensiones de la conducta y seleccionó la independencia-dependencia por su mayor variabilidad en el grupo estudiado. Después clasificó a los individuos mediante tres escalas de diferencial semántico en las siguientes categorías: independientes, dependientes y esquemáticos (individuos para los que no era relevante esa dimensión). La primera tarea consistió en que los individuos se autoevaluaran usando un conjunto de adjetivos referentes a dependencia e independencia, y se registró la latencia de respuesta para cada adjetivo. La segunda tarea consistió en que los sujetos seleccionaran adjetivos que fueran autodescriptivos y después dieran ejemplos de su propia conducta que ilustraran cada adjetivo. En la última tarea, se proporcionó a los sujetos varias descripciones de conductas dependientes e independientes y se les pidió que juzgaran cuán probablemente se comportarían en esa forma.

En la primera tarea, los tres grupos de sujetos difirieron claramente en el número promedio de palabras de independencia y de dependencia que consideraron como descriptiva. Además los dependientes fueron más rápidos en seleccionar las palabras de dependencia autodescriptivas que las palabras de independencia. Análogamente, los independientes seleccionaron con más rapidez los términos de independencia que los de dependencia.

En la segunda tarea, los sujetos independientes escribieron más ejemplos de conducta de independencia que los otros dos grupos, en segundo lugar quedaron los sujetos dependientes y en el último los esquemáticos.

En la tercera tarea, los sujetos dependientes asignaron mayor probabilidad de realizar conductas dependientes que independientes. En contraste, los sujetos independientes asignaron mayor probabilidad a las conductas independientes que las dependientes. Los esquemáticos, sin embargo, no difirieron en las probabilidades que asignaron a las conductas independientes y dependientes.

En otro estudio (op cit), a los tres grupos de individuos empleados anteriormente se les proporcionó información acerca de ellos mismos basada en un test ficticio de sugestionabilidad, la cual era incongruente con una autoevaluación previa, y luego se determinó el efecto de tal información.

Tanto los sujetos independientes como los dependientes percibieron información incongruente mientras que la mitad de los esquemáticos recibieron información congruente y la otra mitad información incongruente.

Los resultados indicaron que una mayor proporción de independientes y dependientes expresaron desacuerdo con la calificación obtenida en el test que los esquemáticos.

Después se pidió a los tres grupos que realizaran otra vez la primera tarea consistente en seleccionar adjetivos que fueran autodescriptivos. En ninguno de los tres grupos se encontraron diferencias significativas entre el número de adjetivos seleccionados en la primera aplicación de la tarea y la última.

Los resultados muestran claramente que los autoesquemas tienen la capacidad para procesar información acerca de uno mismo con relativa facilidad, predicen la conducta propia en el dominio del autoesquema con relativa exactitud y resisten información que es incongruente con el contenido del autoesquema.

Segun Markus y Wurf (1987), el autoconcepto media los procesos intrapersonales más significativos (procesamiento de información, regulación del afecto y motivación) y muchos procesos interpersonales (percepción social, estrategias de interacción, elección de situaciones).

Procesos intrapersonales mediados por el autoconcepto.

Una de las funciones principales del autoesquema es proporcionar al individuo un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio. La integración y organización de las experiencias relevantes a uno mismo a través del tiempo se hace generalmente mediante la elaboración de una autobiografía (Bruner, 1985; Gergen y Gergen, 1986). Esta narrativa personal le da coherencia a las diferentes experiencias personales y es revisada a menudo por el individuo para justificar la concepción actual que tiene de sí.

Procesamiento de información.

El autoconcepto influye en diferentes aspectos del procesamiento de información relevantes a uno mismo. Los aspectos mejor estudiados (Markus y Wurf, 1987) son los siguientes:

1. Los estímulos congruentes con el autoconcepto son procesados con mayor rapidez y confiabilidad. Druian y Catrambone (1986) reportaron que los individuos con calificaciones altas en

la escala de maquiavelismo leyeron con mayor rapidez una historia cuyo contenido reflejaba mucho maquiavelismo que una historia con poco maquiavelismo.

2. Los estímulos relevantes al autoconcepto son mejor recordados y reconocidos (Markus, 1980; Greenwald, 1980).

3. Los individuos hacen predicciones, atribuciones e inferencias de su conducta con mayor seguridad en dominios relevantes al autoconcepto (Markus et al, 1982; Anderson, 1984).

4. Los individuos son resistentes a información que es incongruente con su autoconcepto (Markus, 1977; Tesser y Campbell 1983).

Regulación del afecto.

La regulación del afecto se lleva a cabo a través de varios procesos que tienen como objetivo proteger al individuo de estados emocionales negativos. Cuando el individuo recibe información que desafía o pone en duda una concepción de sí mismo, la acción más común es reafirmar esa concepción utilizando información del autoconcepto que justifica dicha concepción, o bien interactuar con otras personas para confirmar esa visión de sí mismo. En esta forma se regula el efecto manteniendo la estabilidad del autoconcepto (Markus y Wurf, 1987).

Cuando no existe una amenaza o desafío directo al yo, la gente tiende a automagnificarse, es decir, busca información positiva acerca de ella en una de las siguientes formas:

1. Una forma muy común de hacerlo es modificar su autodefinición de modo que el individuo considera más relevante a su persona aquellas actividades que realiza mejor (Tesser y Smith, 1980).

2. Las personas pueden mejorar sus autoevaluaciones a través de comparaciones sociales selectivas. Lewick (1983) demostró que la gente juzga a otros en dimensiones que son importantes para él lo cual hace más probable que resulte superior.

3. Otra forma de automagnificarse es a través de la interpretación selectiva de eventos. Por ejemplo, la gente recuerda selectivamente sus éxitos y altera sus recuerdos para apoyar sus concepciones positivas de sí mismo (Greenwald, 1980).

4. La autoinflación compensatoria constituye una respuesta común a una expectativa de fracaso público, pues se exageran las capacidades de uno en una área donde nos sentimos mejor (Greenberg y Pyszczynski, 1985).

5. La disminución de la conciencia de sí mismo puede reducir el afecto negativo. Hull (1981) mostró que la gente puede beber después de experiencias negativas para disminuir la autoconciencia y el afecto negativo concomitante.

6. la autodenigración puede servir como excusa de un mal desempeño y evita una pérdida mayor de autoestima (Berglass y Jones, 1968).

Procesos Interpersonales

El autoconcepto afecta la percepción social, la selección de situaciones, la elección de pareja y las estrategias de interacción. Las estructuras del autoconcepto influyen el procesamiento de información acerca de otros. Así se ha encontrado que las personas tienden a evaluar a otros en aspectos que son importantes para ella misma (Lewicki, 1983). Además en esos aspectos la gente codifica la información en unidades

("chunks") más grandes, la procesa más profundamente y hace mayor número de inferencias (Fong y Markus, 1982).

La elección de situaciones depende tanto del conocimiento de las situaciones como de las metas individuales. Se sabe que las personas con puntuaciones altas en automonitoreo tienen una alta sensibilidad a las claves situacionales para regular y controlar las presentaciones de sí mismo, adaptando a su conducta a las expectativas de otros. En cambio, las personas con puntuaciones bajas en automonitoreo se interesan más en ser consistentes consigo mismas en las diferentes situaciones (Snyder, 1979).

Se ha encontrado que las personas bajas en automonitoreo prefieren situaciones que les permitan expresar sus disposiciones en tanto que los altos en automonitoreo seleccionan situaciones bien estructuradas (Snyder y Gangestad, 1982).

Las concepciones de sí mismo y las metas determinan la elección de la conducta en las relaciones interpersonales. Snyder (1983) reportó que los altos en automonitoreo eligieron parejas para actividades de esparcimiento en base a las destrezas particulares de las mismas para cada actividad, mientras que los bajos en automonitoreo escogieron su pareja a partir de su preferencia personal.

Estrategias de Interacción.

Las interacciones sociales están reguladas por la imagen de sí mismo que cada persona trata de proyectar en la mente de los otros a través de varias estrategias.

En la bibliografía reciente sobre el manejo de impresiones se distingue la presentación de sí mismo ante audiencias externas

y ante audiencias internas (el yo o un grupo de referencia internalizado). Los principales motivos que regulan la información acerca de uno mismo son : la automagnificación, es decir, el mantenimiento y el incremento de la autoestima, la autoconsistencia que consiste en verificar las concepciones de sí mismo aún cuando sean negativas, y la autenticación de sí mismo que es la obtención de información diagnóstica para determinar la exactitud del conocimiento que se tiene de sí mismo.

Los posibles si mismos.

Los posibles si mismos representan lo que el individuo podría ser, lo que le gustaría llegar a ser y también lo que teme llegar a ser (Markus y Nurius, 1986). Son representaciones específicas de los estados finales y de los estados intermedios deseados que sirven para organizar y energetizar las propias acciones. Los posibles si mismos integran las metas, aspiraciones, motivos y temores más duraderos del individuo (Markus y Nurius, 1986).

Las teorías clásicas de la motivación han estudiado las metas y los motivos al margen de la personalidad, como entidades aisladas. En contraposición muchos psicólogos motivacionales han señalado la necesidad de personalizar la motivación (Nuttin, 1984; Schlenker, 1985; Cantor y Kihlstrom, 1987). El impacto de una meta depende del grado en que constituye un puente hacia la realización de una representación de sí mismo. Las metas son más efectivas cuando el individuo las personaliza, es decir, cuando se imagina a sí mismo realizandolas.

Gregory, Cialdini y Carpenter (1982) encontraron que las personas que se imaginaban con televisión de cable se suscribían

a ella más a menudo que aquellos que simplemente escuchaban un mensaje persuasivo acerca de sus virtudes. Sherman y Anderson (en prensa) encontraron que los pacientes en psicoterapia que se imaginaban regresando de al menos cuatro sesiones desertaban con menos frecuencia que los que no tuvieron esa representación.

Oyerman y Markus (1988) han encontrado también que un posible si mismo tiene mayor poder motivacional cuando está equilibrado por un posible si mismo de signo contrario en la misma área. Para probar esta hipótesis ellos pidieron a varios grupos de jóvenes que diferían en su comportamiento delictivo que describieran sus tres posibles si mismos deseados y sus tres posibles si mismos temidos para el próximo año. Después para cada sujeto se determinó el número de pares de respuestas (un posible si mismo deseado y un posible si mismo temido) balanceados, es decir, casos en los que ambos representan un aspecto positivo y un aspecto negativo en la misma área. Como se esperaba se encontraron diferencias significativas en el balance de los posibles si mismos entre los diferentes grupos. Además los jóvenes que carecieron de equilibrio en sus posibles si mismos posteriormente presentaron niveles de comportamiento delictivo más altos que los jóvenes cuyos posibles si mismos tenían un equilibrio.

Markus y Nurius (op cit) también afirman que los posibles si mismos más elaborados dirigen y controlan la propia actividad. Orientan la atención hacia los estímulos compatibles con el posible si mismo activado y procesan la información que facilita la ejecución deseada. También incrementan la probabilidad subjetiva de un resultado deseado y, consecuentemente, la

cantidad de esfuerzo que se dedica a lograrlo.

Diversos estudios han mostrado que las personas que estimaban muy probable un resultado, dedicaron más esfuerzo y tiempo a la tarea que las personas con bajas expectativas (Berglas y Jones, 1978; Battle 1975). Además, cuanto más elaborado es el posible sí mismo cuanto más anticipa los afectos positivos o negativos asociados al estado final.

Los posibles sí mismos contienen tanto una representación de la acción anticipada como de los resultados asociados a ella. Esta representación integrada de los dos aspectos en la que el individuo se imagina realizando una acción y obteniendo los resultados esperados, tiene una fuerza motivacional mayor que la que se tendría si el individuo no pudiera construir dicha representación, ya sea porque duda de sus deseos o capacidades o porque le preocupan la existencia de factores que están fuera de su control.

Las teorías de expectativa-valor que asumen que la fuerza de la motivación resulta de las expectativas de que una acción producirá ciertos resultados y de la valoración de esos resultados, solamente han podido dar cuenta de una porción pequeña de la varianza de las elecciones de los sujetos. Cuando las personas están frente a muchas alternativas y contingencias complejas, usan estrategias de decisión sencillas que les llevan a seleccionar alternativas que difieren de las que habrían obtenido si hubieran valorado y ordenado los diversos factores considerados por los modelos de maximización de las expectativas. La gente rara vez examina todas las alternativas posibles o analiza detalladamente todas las consecuencias de las acciones

consideradas. La selección de una alternativa de decisión parece más compatible con un proceso de activación de los posibles sí mismos más elaborados en ese dominio de acuerdo a su congruencia con las principales alternativas de decisión (Markus y Nurius, 1986).

Los diferentes hallazgos sobre la propiedades de las metas que están asociadas con su efectividad, tales como claridad, dificultad, importancia para el individuo, etc, se comprenden mejor en base a esta concepción de las funciones motivacionales de los posibles sí mismos porque permiten estimar su relevancia con respecto a ellos. Asimismo este enfoque puede explicar por qué los individuos tienen ciertas metas y no otras o por qué unas metas le son mas importante que otras (idem).

La naturaleza de los posibles sí mismos del individuo depende de sus identidades sobresalientes. Por ejemplo la persona que se define a sí misma en base a su competencia como actriz y madre tenderá a elaborar muchos rasgos de sí misma pertinentes a esos dominios.

Metas

Una meta se define como el objeto o fin de la acción que tiene la capacidad de regular la conducta inmediata y de influir en las conductas subsecuentes.

Lee, Locke y Latham (1989), han sistematizado la investigación sobre las propiedades de las metas y sus efectos en el comportamiento. Entre las propiedades de las metas se han considerado: la dificultad, la especificidad, proximidad y la aceptación individual.

Con respecto a la dificultades se ha encontrado que las metas

difíciles cuando son aceptadas conducen a una mejor ejecución que las metas fáciles o de dificultad media. Tubbs (1986) en un metaanálisis de 56 estímulos sobre la relación entre la dificultad de la meta y el desempeño, encontró un tamaño medio del efecto de $d = .82$.

Un segundo resultado interesante es que las metas difíciles y específicas, cuando son aceptadas, conducen a un mejor desempeño. Tubbs (op cit), identificó 48 estudios empíricos sobre la relación entre la dificultad y especificidad de las metas y la ejecución, y encontró un tamaño medio del efecto de $d = 0.56$.

Algunos autores que estudiaron el efecto aislado de la especificidad de la meta obtuvieron resultados confusos. Locke, Chah, Harrison y Lusgarten (en prensa) separaron experimentalmente los efectos de la especificidad y la dificultad de las metas y encontraron que la dificultad de las metas afectó primordialmente el nivel de ejecución mientras que la especificidad afectó únicamente la variabilidad de la ejecución.

Los efectos facilitadores de las metas están fuertemente influenciados por varios factores que moderan la relación entre ellas y el desempeño.

Así, se ha encontrado que la retroalimentación tiene un fuerte efecto moderador entre las metas difíciles y la ejecución, ya que las metas sin conocimiento de los resultados no mejoran la ejecución.

El compromiso o aceptación de la meta, es decir, la determinación de realizarla facilita la ejecución (Locke, 1968). Esta relación fue difícil de demostrar en los primeros estudios debido a la poca varianza de las medidas de compromiso empleadas.

Erez y Zidon (1984) encontraron una relación positiva entre la dificultad de la meta y la ejecución de la tarea cuando había un fuerte compromiso con la meta, pero una relación negativa cuando había un compromiso débil.

Estrategias volitivas de autorregulación

Corno (1989) ha ampliado y reconceptualizado las seis estrategias volitivas descritas por Kuhl agrupándolas en dos categorías: 1) procesos encubiertos de autocontrol que incluyen el control de los procesos cognoscitivos de atención, codificación y procesamiento de información; el control de los procesos motivacionales entre los que se encuentran el escalamiento de incentivos, la atribución y la instrucción, y el control emocional, y 2) los procesos abiertos de autocontrol o de control ambiental que incluyen el control de la tarea y el control de otras personas.

Las estrategias de control cognitivo se refieren a la selección y procesamiento de información relacionada con la intención de que se trate e involucran la atención y la codificación selectiva de información que facilite la realización de la acción planeada, así como la limitación del procesamiento con el fin de que no obstruya la ejecución.

El control emocional permite inhibir o modificar estados emocionales que dificulten la ejecución de la tarea. Por ejemplo la ansiedad o el pánico. El control motivacional se refiere a pensamientos relacionados con situaciones o hechos que incrementen la fuerza de las tendencias motivacionales y las protejan de tendencias competitivas.

El control de las condiciones de la tarea permite modificar

o cambiar las condiciones materiales de espacio, equipo y de otro tipo que facilitan la ejecución de la tarea; mientras que el control de otras personas implica obtener ayuda de expertos, rodearse de buenos colaboradores y en general formarse un ambiente social favorable para su trabajo.

Mecanismo de retroalimentación

Bandura (1986) ha descrito un mecanismo de retroalimentación que consta de tres procesos: autoobservación, autoevaluación y autorreacción. Estos procesos están integrados a una estructura más compleja que incluye los procesos de formulación de metas y elaboración de planes, los cuales preceden a los anteriores.

Autoobservación. Los individuos pueden modificar sus acciones observando los aspectos relevantes de su conducta o pensamiento. El éxito de la autorregulación depende de la exactitud, consistencia, y proximidad temporal de la autoobservación.

Hay muchos factores que afectan la exactitud de las observaciones entre los que se puede mencionar la complejidad de la propia conducta, las fluctuaciones de la atención, las concepciones previas que se tengan acerca de la propia competencia para realizar la acción de que se trata (autoeficacia) y el estado de ánimo. La observación inmediata y continua de la propia conducta proporciona información más exacta y oportuna para modificarla que la observación demorada o intermitente.

El valor informativo de la retroalimentación también tiene una influencia importante; cuando la conducta no es notable o sucede muy frecuentemente, aún la atención más estrecha resulta

poco informativa.

El nivel motivacional del individuo también afecta los resultados del automonitoreo. La gente que desea cambiar su conducta es más propensa a la autoobservación que la que no desea cambiar.

Finalmente el carácter de la propia conducta influye en el automonitoreo. El automonitoreo de un desempeño exitoso incrementa el deseo de cambiar mientras que la observación de conductas fallidas ocasiona desánimo.

Existe evidencia de que el autorregistro del desempeño de los estudiantes afecta su aprendizaje y motivación. Por ejemplo, Schunk (1986) comparó la ejecución de un grupo de niños de educación básica con un desempeño pobre que fueron entrenados a registrar el número de páginas del libro de trabajo que completaban en cada clase con el de otro grupo de niños también con desempeño pobre cuya ejecución en clase era revisada por el profesor y con otro grupo de niños similares cuyo desempeño no era registrado. Los dos grupos de niños con autorregistro y registro externo presentaron niveles significativamente más grandes de autoeficacia, destreza y persistencia que el grupo control sin registro.

Autoevaluación. Consiste en un juicio que resulta de la comparación del propio desempeño, con un criterio o norma aceptado por el individuo.

Las personas se comparan generalmente con otras personas que poseen un nivel similar de habilidad o conocimiento y ejecutan la tarea en situaciones semejantes. Esta comparación proporciona un

incentivo motivacional para mejorar el desempeño.

El desempeño previo se usa generalmente como el criterio principal, para juzgar el desempeño actual aún cuando también se hagan comparaciones con otras personas.

El mejoramiento del desempeño previo constituye un patrón motivacional adaptativo denominado por Dweck (1986), meta de aprendizaje.

Las personas generalmente tienden a elevar sus metas después del éxito y a disminuirlas después de fracasos repetidos, pero aquellos que tienen tensiones psicológicas tienden a fijarse estándares no realistas, ya sea muy altos o muy bajos. Así las personas deprimidas tienden a elevar sus metas cuando su desempeño está declinando y a disminuirlas cuando mejora su desempeño.

En una investigación reciente Schunk (1983) examinó los efectos de la autoevaluación basada en metas propias y en normas sociales empleando niños de cuarto y quinto grado de primaria. Los niños llevaron un registro de su ejecución en la realización de problemas de división durante dos días. A los niños en el grupo comparativo se les dijo al empezar la primera sesión que la mitad de los niños similares a ellos fueron capaces de terminar 25 problemas; al principio de la segunda sesión se les dijo que la mitad de los niños semejantes a ellos pudieron completar 16 problemas, a los niños en el grupo de meta se les indicó al principio de la primera sesión que podían intentar por lo menos 25 problemas; al principio de la segunda sesión la sugerencia fue que intentaran 16 problemas. Además hubo un grupo con información combinada que recibió ambos grupos de

instrucciones y un grupo control que no recibió ninguna. se encontró que los estudiantes se beneficiaron de ambos grupos de instrucciones y que el grupo con información combinada presentó el nivel más alto de desempeño.

Autorreacción. Las autorreacciones personales pueden clasificarse en tres grupos de acuerdo al tipo de influencia a la que responden. Las autorreacciones personales son estrategias que emplea el individuo para actualizar, modificar o intensificar un proceso mental, por ejemplo, el control emocional, la organización de la información, el establecimiento de metas próximas.

Las autorreacciones conductuales consisten en el uso de estrategias para modificar la propia conducta, por ejemplo, la autoadministración de recompensas o críticas.

Las autorreacciones ambientales son estrategias para modificar o reestructurar el ambiente físico o social próximo.

Bandura (1986) afirma que los tres procesos de autorregulación (autoobservación, autoevaluación, y autorreacción) son interdependientes y son capaces de influir a otros procesos. Existe evidencia de que entrenar a los estudiantes a autorregistrarse produce varios efectos reactivos en la ejecución y el aprendizaje (Shapiro, 1984). También se ha encontrado (Schunk, 1983) que elevar los criterios de evaluación en una tarea de matemáticas mejora el desempeño de los estudiantes.

Autoevaluación

En esta sección se expone sintéticamente el modelo de autoevaluación de Higgins, Strauman y Klein (1986). Dicho modelo

postula que los individuos emplean diferentes estándares para evaluarse y que el proceso de autoevaluación involucra varias etapas de procesamiento de información y juicio. Distinguen tres tipos de estándares: puntos de referencia factuales, guías adquiridas y posibilidades imaginadas.

Los puntos de referencia factuales incluyen los atributos o desempeños de uno mismo, de otras personas más significativas y de grupos de referencia.

Se han identificado diversas tendencias en el uso de los diferentes puntos factuales de referencia a lo largo del desarrollo. Según Suls y Mullen (1982) los niños de tres a cinco años tienden a comparar su ejecución actual con su ejecución pasada lo cual los conduce a evaluarse positivamente porque los niños progresan rápidamente en muchas habilidades durante ese periodo. También hay evidencia de que los niños pequeños frecuentemente juzgan a otros en base a su propia ejecución (Higgins, 1981b) bajo ciertas circunstancias, pero los adultos también lo hacen. También hay evidencia de que los niños en los primeros años de la escuela elemental comienzan a evaluar su ejecución en base a cómo otros niños de su contexto inmediato se han desempeñado (Dweck y Elliot, 1983).

Las guías adquiridas son criterios de excelencia personales que poseen dos dimensiones: el dominio del yo y el punto de vista sobre el yo. Se distingue el yo "ideal" y el yo "debiera". El yo "ideal" es una representación de los atributos que a alguien (él mismo u otra persona) le gustaría que él tuviera. El yo "debiera" es una representación de los atributos que alguien (él mismo u otro) cree que el debería poseer. Estos dos dominios del yo

difieren en que el "debiera" involucra un sentido de responsabilidad moral y de obligación que contrasta con los deseos, gustos y preferencias del dominio "ideal".

Los diferentes puntos de vista sobre el yo incluyen el del propio sujeto, el de su madre, esposa, hermano mayor, jefe, etc.

La combinación de esas dimensiones produce cuatro clases de guías de conducta: ideal-propio, ideal-otro, debiera-propio y debiera-otro.

Por lo tanto cada individuo tiene múltiples guías "ideales" y "debieras" que varían en accesibilidad en diferentes contextos.

Los efectos emocionales de las discrepancias entre los atributos o ejecución real del individuo y su estándar ideal o propio han sido estudiados por Higgins, Klein y Stauman (1985). En esa investigación, estudiantes no deprimidos, ligeramente deprimidos y moderadamente deprimidos contestaron varios cuestionarios: un cuestionario de los sí mismos elaborado por los propios autores, el inventario de depresión de Beck, el cuestionario de experiencias depresivas de Blatt, un cuestionario de emociones y la lista de confrontación de síntomas de Hopkins. El cuestionario de los sí mismos requiere que los sujetos enumeren hasta diez atributos asociados con cada uno de seis estados diferentes del sí mismo, donde cada estado del yo (real o potencial) involucra un dominio particular del yo (por ejemplo, el yo real, el yo ideal o el yo debiera) combinado con un punto de vista particular sobre ese yo (el punto de vista propio del sujeto o el punto de vista de otra persona significativa).

Para calcular la discrepancia entre dos estados cualesquiera del yo, los atributos de cada estado del yo se compararon con los

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

atributos de otro estado del yo, y el número total de pares de atributos equivalentes se sustrajo del número total de pares de atributos antagónicos. Después se analizaron las relaciones entre las diferentes clases de discrepancias y las diferentes emociones y síntomas asociados con la depresión y la ansiedad, calculándose correlaciones parciales y correlaciones de orden cero.

Los resultados indicaron que las discrepancias entre las creencias acerca de sus ejecuciones crónicas y las diferentes guías se asociaron con diferentes emociones negativas. La discrepancia real-propio vs ideal-propia se asoció con sentimientos crónicos de insatisfacción; la discrepancia real-propio vs ideal-otro se asoció con un sentimiento crónico de orgullo; la discrepancia real-propio vs debiera-propio se asoció con sentimientos crónicos de insignificancia y culpa; finalmente, la discrepancia real-propio vs debiera-otro se asoció con sentimientos crónicos de terror o pánico.

Estos resultados indican que las consecuencias de la autoevaluación dependen de la clase de guías de conducta que se empleen en la autoevaluación.

Etapas de autoevaluación. El modelo de autoevaluación consta de cuatro etapas básicas: representación del estímulo, identificación, interpretación y apreciación general.

La representación del estímulo se limita a registrar y codificar los aspectos sobresalientes de la información dada, se refiere ésta a una acción o a un evento. En esta etapa no se emplean estándares evaluativos ni se hacen atribuciones causales por lo que es improbable la producción de emociones. La

identificación consiste en reconocer que el atributo o la ejecución es un ejemplo de una clase de acción establecida previamente. Cuando el estímulo no es un ejemplo de una clase conocida, el evaluador pasa directamente a la fase de interpretación. En esta etapa tampoco se utilizan estándares evaluativos ni atribuciones causales; sin embargo es más probable que se generen respuestas emocionales porque la clase identificada tiene a menudo emociones asociadas.

Por ejemplo "aprobar" puede ser un categoría de desempeño que se ha asociado en el pasado con emociones positivas, así que puede generar alegría.

La etapa de interpretación consiste en inferir el significado personal de un atributo o de una acción en base a un estándar de evaluación. Los estándares utilizados en esta etapa son generalmente puntos factuales de referencia como el desempeño o el atributo de un grupo, de una persona significativa o de uno mismo. Sin embargo, algunos individuos usan guías adquiridas para interpretar un atributo o una ejecución, por lo que su evaluación está determinada por lo que ellos esperan, desean o creen que debe suceder.

La etapa de interpretación tiene generalmente consecuencias emocionales porque la interpretación de la propia ejecución tiene por fuerza un carácter autoevaluativo. Las connotaciones emocionales de la categoría de ejecución dependen de las connotaciones de la categoría misma, de las guías adquiridas y de la educación.

La etapa de apreciación general consiste en una estimación global del valor del atributo o ejecución considerada mediante la

aplicación de uno o más estándares que son generalmente guías adquiridas. Las emociones producidas pueden predecirse en base a la teoría de la discrepancia del yo descrita anteriormente. Esta teoría predice que la igualación de los atributos de la persona y una de las guías asociadas con una emoción es opuesta a la emoción asociada con su discrepancia. Por ejemplo, la igualación de los atributos de una persona y la guía ideal-otro se asocia con sentimientos de orgullo mientras que la discrepancia entre esos elementos se asocia con insatisfacción y frustración.

Las etapas de interpretación y apreciación general pueden generar emociones opuestas. Por ejemplo, una muchacha que saluda a un extraño en la calle, primero puede sentirse contenta de haber sido amistosa pero después sentirse ansiosa por haber violado una norma de conducta de sus padres.

En la etapa de apreciación general pueden producirse emociones múltiples de diferente signo. En esta etapa la persona puede usar múltiples guías adquiridas para evaluar sus atributos o ejecuciones con consecuencias emocionales diferentes. Por ejemplo, la ejecución de una persona puede igualar su guía ideal-propio, pero ser discrepante de su guía debiera-otro, produciéndose así tanto satisfacción como aprensión.

Diferencias individuales en la utilización de estándares. Las personas difieren en el tipo de estándar que utilizan generalmente en las diferentes etapas de la autoevaluación. En contraste con la mayoría de las personas que usan puntos de referencia factuales en la etapa de interpretación, los sujetos con baja autoestima son especialmente propensos a usar guías

adquiridas en esa etapa. Estos individuos no creen que sus metas y estándares (guías adquiridas), son especialmente altos, en tanto que los individuos con alta autoestima tienden a considerar que sus metas y estándares personales son deliberadamente exagerados.

Esta tendencia de las personas con baja autoestima a usar guías adquiridas como criterios de autoevaluación, los lleva a interpretar gran parte de sus atributos y ejecuciones como "fracasos", particularmente cuando sus guías personales son más altas que las normales. Las personas con alta autoestima son menos propensas a usar una guía adquirida como criterio de interpretación porque reconocen que ese estándar es deliberadamente muy alto. Por lo tanto tienden a usar los puntos factuales de referencia para interpretar sus atributos y ejecuciones, incrementando así la probabilidad de juzgarlos como "éxitos".

De acuerdo con esto, las personas con baja autoestima tienden a tener una historia de "fracasos" mientras que las personas con alta autoestima tienen una historia de "éxitos". Esto a su vez crea diferencias en sus atribuciones causales de las ejecuciones subsiguientes. Una historia de "fracasos" provoca que los individuos con baja autoestima atribuyan sus éxitos subsiguientes a factores externos, inestables, y sus fracasos a factores internos, estables.

El comportamiento de los individuos con baja autoestima es diferente cuando evalúan la ejecución de otros en la fase de interpretación, pues no usan las guías adquiridas sino los puntos factuales de referencia, tal como lo hace la mayoría de las

personas. Por tanto sus evaluaciones y atribuciones de otros serán menos negativas que las atribuciones y evaluaciones de sí mismos.

También hay diferencias individuales con respecto a cuál tipo de estándar se usa más frecuentemente en una determinada etapa de autoevaluación. Con respecto a los puntos factuales de referencia, hay diferencias individuales en la tendencia a usar ya sea una categoría social, otra persona significativa, el contexto social o un punto de referencia autobiográfico. Por ejemplo, durante el periodo juvenil hay un cambio en el desarrollo que consiste en dejar de usar puntos de referencia autobiográficos para emplear categorías sociales y el contexto social para evaluarse a sí mismo y a otros.

Las variables de personalidad también pueden relacionarse con el uso de diferentes puntos de referencia. Por ejemplo, las personas que tienden a tener alta autoconciencia son más propensas a usar puntos de referencia autobiográficos que la gente que es baja en autoconciencia; los individuos altos en automonitoreo tienden a usar más frecuentemente puntos de referencia del contexto social que los bajos en automonitoreo. En cuanto a las guías adquiridas, también puede haber diferencias individuales en la tendencia a emplear determinadas guías. Por ejemplo, se puede esperar que los individuos altos en automonitoreo usen más frecuentemente el debiera-propio y el debiera-otro como estándares de evaluación que los bajos en autoritarismo. También hay diferencias individuales en el contenido específico del subtipo de estándar usado, ya que los individuos construyen sus estándares a partir de sus experiencias

y vivencias personales y estas están influenciadas por el ambiente social y cultural en que se desarrollan.

Asimismo, hay diferencias individuales en el significado interpersonal de los estándares. En un estudio realizado por Higgins, Klein y Strauman (citado por Higgins, Strauman y Klein, 1986) se encontró una relación entre la depresión y el no sentirse querido, porque no se vive a la altura de los ideales de los padres y se piensa que los padres lo rechazarán a uno por tal razón. Más específicamente, se encontraron emociones y síntomas depresivos solamente en aquellos individuos en que había discrepancias fuertes entre los estándares real vs ideal y además los estándares ideales tenían alto significado interpersonal. Los individuos en los que se presentó una de las características anteriores, pero no ambas, generalmente no presentaron emociones y síntomas depresivos.

Las diferencias individuales en la utilización de los estándares ha conducido a Higgins et al (1986) a reconceptualizar las diferencias individuales en motivación de logro. El supuesto básico es que los estándares utilizados por los individuos con baja motivación de logro para interpretar su desempeño son diferentes a los estándares usados por los individuos con alta motivación de logro. En particular, los individuos con bajo logro utilizan guías adquiridas interpersonalmente significativas para interpretar su desempeño, mientras que los de alto logro utilizan puntos de referencia factuales con menor significado interpersonal. Los estándares interpersonales utilizados por ambos grupos serían similares a los usados por los individuos que difieren en su autoestima, y que fueron analizados anteriormente.

Las implicaciones de esta diferencia entre los individuos con alto y bajo nivel de logro, según Higgins et al (op.cit) son las siguientes:

Primero, los de bajo logro tendrán una historia de "fracasos" lo cual provoca expectativas bajas de éxitos futuros y la tendencia a atribuir cualquier nuevo fracaso a su falta de capacidad, mientras que los individuos con alto logro tendrán una historia de éxitos que producirá expectativas altas de éxitos futuros y la tendencia a atribuir cualquier nuevo "éxito" a su capacidad. Dadas esas diferencias entre los individuos con baja y alta motivación de logro, no es sorprendente que los primeros tiendan a evitar la ejecución de tareas y los segundos la prefieran, todo lo cual concuerda con lo reportado en la bibliografía sobre motivación de logro.

Segundo, la diversidad de estándares que pueden usar los individuos en la interpretación o apreciación general de su desempeño, permite distinguir diferentes tipos de personas con alta y baja motivación de logro. Por ejemplo, los de bajo logro que interpretan su ejecución en términos de la guía ideal-propio tendrán una reacción de insatisfacción ante el "fracaso" que disminuirá su motivación y esfuerzo, mientras quienes la interpreten en base a la guía debiera-otro experimentarán miedo al castigo y ansiedad.

De acuerdo con esto, el clásico individuo con baja motivación de logro es alguien que posee un estándar debiera-otro muy alto que usa en la etapa de interpretación para juzgar su ejecución como éxito o fracaso. El clásico individuo con alta motivación de logro también tiene un estándar alto ideal-propio

pero lo usa solamente en la etapa de apreciación general.

Autoeficacia.

La autoeficacia se define como la percepción que el individuo tiene de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr ciertos resultados (Bandura, 1977). Se distingue de la autoestima por su nivel de generalidad: la primera se limita a la habilidad para realizar determinada tarea o actividad, mientras que la segunda implica una confianza generalizada en las propias aptitudes o capacidades.

Las creencias de autoeficacia tienen efectos importantes en la motivación, el afecto y la acción.

Las creencias de autoeficacia constituyen un factor importante en la elección de las tareas a realizar, la cantidad de esfuerzo que se pondrá en juego y el grado de perseveración frente a las dificultades. Diversas investigaciones apoyan estas aseveraciones (Bandura y Cervone, 1983, 1986; Cervone y Peake, 1986; Schunk, 1984).

La autoeficacia es un mediador de la ansiedad. La gente que no se siente capaz de manejar ciertas situaciones experimenta altos niveles de estrés y ansiedad. La ineficacia percibida está asociada a altos niveles de ansiedad, activación del sistema nervioso autónomo y a la secreción de catecolamina (Bandura, Reese y Adams, 1982; Bandura, Taylor, Williams, Mefford y Barchas, 1985).

La autoeficacia explica una parte sustancial de la varianza de la conducta fóbica cuando se controla estadísticamente la

ansiedad anticipada, y la conducta fóbica prácticamente desaparece cuando se controla la autoeficacia (Williams, Doseman y Kleifield, 1984).

La ineficacia percibida también tiene un papel importante en la ocurrencia, duración y recurrencia de episodios depresivos (Kavanagh y Wilson, 1968).

Los juicios de autoeficacia también afectan la construcción y selección de ambientes apropiados para el desarrollo personal. La gente tiende a evitar los ambientes y situaciones que excedan su capacidad para manejarlas. Algunos estudios sobre la elección de carreras (Betz y Hackett, 1986; Lent y Hackett, 1987), indican que cuanto más eficaz se siente una persona, más amplio es el espectro de opciones de carrera que considera apropiadas.

Las creencias de autoeficacia juegan un papel importante en el aprendizaje autorregulado. Así se ha encontrado que la autoeficacia está relacionada con el uso de estrategias de aprendizaje apropiadas y el automonitoreo. Los estudiantes con alta autoeficacia muestran mejores estrategias de aprendizaje (Kurtz y Borkowski, 1984) y mayor automonitoreo durante el aprendizaje (Diener y Dweck, 1968, Kuhl, 1985). que estudiantes con baja autoeficacia. También se ha encontrado que estudiantes con baja autoeficacia se relaciona positivamente con las actividades de estudio efectivas (Thomas, Iventosch y Rohwer, 1987) y el logro académico (Thomas y Rohwer, 1986).

Las creencias de autoeficacia son el resultado de diversas influencias relacionadas con la propia competencia. Incluye las experiencias de maestría en la ejecución, acompañadas o no de elogios y recompensas inmediatas, las experiencias vicarias les

permiten juzgar, las propias capacidades en comparación con las de otros y con la persuasión verbal.

Aprendizaje autorregulado

El concepto de aprendizaje autorregulado trata de dar cuenta de la diversidad de procesos cognitivos, afectivos y sociales que están involucrados en el aprendizaje activo, es decir, en situaciones en las que el aprendiz participa activamente en el logro de sus metas de aprendizaje y acepta mayor responsabilidad por los resultados.

El concepto intenta superar las limitaciones de los enfoques de procesamiento de información que se han desatendido de los aspectos motivacionales, emocionales y sociales implicados en el aprendizaje e integra gran parte de la investigación realizada por los teóricos del aprendizaje social sobre los procesos de autorregulación.

Bandura (1986) sostiene que el aprendizaje autorregulado es resultado de la interacción dinámica de influencias personales, conductuales y ambientales. Esto no significa que tales influencias tengan igual fuerza en cualquier situación o momento; puede suceder que las influencias ambientales sean más intensas que las otras en algunas circunstancias o en ciertas fases del proceso de aprendizaje, por ejemplo, un ambiente escolar muy restrictivo puede impedir algunas formas de aprendizaje autorregulado.

El aprendizaje autorregulado sucede hasta el punto que el estudiante puede usar sus procesos personales para regular estratégicamente su conducta y el medio de aprendizaje inmediato.

(Zimmerman, 1989).

Los procesos personales incluyen la autoeficacia, el conocimiento autorregulador, los procesos metacognoscitivos, las metas y los afectos.

El conocimiento autorregulador comprende tanto el conocimiento acerca de cómo hacer algo (procedimiento o estrategia) y cuándo y por qué hacerlo. El primer tipo de conocimiento se ha denominado procedimental y el segundo condicional.

Los procesos metacognoscitivos incluyen los procesos de toma de decisiones para seleccionar y modificar estrategias de autorregulación que se expresan en la elaboración de planes. La planeación se basa en la tarea, las condiciones ambientales, el conocimiento autorregulador, la eficacia, los resultados del control de la conducta y los estados afectivos. Asimismo, la metacognición incluye los procesos de control conductual que guían la atención, la ejecución, la persistencia y el monitoreo de la acción.

Zimmerman y Martínez-Pons (1988), en una muestra de estudiantes de bachillerato identificaron un conjunto de estrategias de autorregulación de diversa índole (autoevaluación, planeación, reestructuración del medio, repaso, solicitud de la ayuda de otros) y demostraron su validez de constructo, validez convergente y divergente.

Sistemas disfuncionales de autorregulación

En este apartado se revisa someramente la investigación sobre dos sistemas disfuncionales de autorregulación: el

perfeccionismo y la depresión. Dicha investigación aborda los trastornos más prominentes de las estructuras y procesos que regulan la conducta individual. Es evidente que ésta investigación tiene aún un largo camino que recorrer.

Perfeccionismo.

El perfeccionismo se puede definir como la tendencia a fijarse metas muy altas y a evaluarse en forma muy severa.

La tendencia a luchar por metas muy altas se presenta también en individuos normales con alta motivación de logro, pero la rigidez o poca tolerancia con los propios errores es característica de los perfeccionistas.

Esta preocupación por los errores, aún los mínimos, produce la impresión de que no se han alcanzado las metas propuestas y constituye a la vez el motivo principal para luchar por ellas, sustituyendo así el miedo al fracaso a la motivación de logro en tales circunstancias.

Esta severa tendencia evaluativa produce también incertidumbre y duda con respecto al propio trabajo.

Otro componente del perfeccionismo que ha sido señalado por algunos autores (Burns, 1980 y Pitch, 1984) es la influencia de las expectativas y juicios evaluativos de los propios padres en la génesis y en el mantenimiento de este desorden de la personalidad. Se ha dicho que los perfeccionistas crecieron en medios familiares donde el amor y la aprobación se condicionaban al logro de metas de excelencia. Los perfeccionistas tienden a ver solamente las caras opuestas de las cosas sin matices ni puntos intermedios. Sufren también la tiranía de los debiera: debería ser mejor persona, no debería enojarme, debería haber estudiado

más duro, etc.

El perfeccionismo está ligado a un cúmulo de desórdenes psicológicos y físicos entre los cuales se encuentran el alcoholismo, la depresión, la anorexia, la personalidad compulsiva, la colitis, los bloqueos para escribir y el patrón tipo A de personalidad.

Varias medidas de perfeccionismo han correlacionado con desórdenes en la alimentación (Gross, Rosen, Leitenberg y Willmuth, 1986) y la depresión (Hewitt y Dick, 1986).

El perfeccionismo también desempeña un papel importante en los trastornos de autorregulación (Mahoney y Arnkoff, 1969).

Pittman (1987) ha propuesto un modelo cibernético para explicar los desórdenes obsesivo compulsivos. En este modelo un mecanismo interno compara la conducta señal con un criterio norma, la diferencia entre ambos es una señal de error que activa una respuesta para igualar la señal al criterio. El perfeccionismo se puede considerar como un caso en el que no se tolera ninguna diferencia entre la señal y el criterio, por lo que el perfeccionista trata constantemente de mejorar su ejecución para igualarla a un estándar sumamente rígido.

Otra forma de comprender los trastornos del perfeccionista se basa en la Teoría de la Discrepancia de Higgins (1987). En esta teoría los atributos que uno cree poseer "el yo real" pueden concordar o discrepar de los criterios personales de autoevaluación, el "yo ideal" y el yo debiera.

El yo ideal representa los atributos que al individuo le gustaría tener, y el yo debiera los atributos que la persona cree que debería poseer.

Las discrepancias entre el yo ideal y los criterios de autoevaluación motivan al individuo a reducir la discrepancia y generan tipos específicos de estrés emocional. Las personas con alta orientación al logro no perfeccionistas, tienden a experimentar discrepancias entre el yo ideal y el yo real, mientras que los perfeccionistas probablemente tienen mayores conflictos entre el yo real y el yo debiera.

En relación con la ejecución de tareas, se puede esperar que los perfeccionistas perciban la ejecución de tareas que van a ser evaluadas por otros como especialmente amenazantes, por lo que tenderán a evitarlas o a demorarlas y en cualquier caso les darán mayor importancia que los no perfeccionistas. También se espera que los perfeccionistas reporten menos satisfacción con su ejecución particularmente cuando no hay retroalimentación o cuando ésta se demora o es ambigua. Finalmente la ejecución de los perfeccionistas puede ser inferior a la de los no perfeccionistas precisamente por los bloqueos que experimenta durante la ejecución (Frost et al, 1990).

Patrón tipo A de conducta

Este patrón de conducta es resultado de extensas investigaciones realizadas por Friedman y Rosenman (1974) sobre las características de personalidad que predisponen a la enfermedad coronaria. Este factor de riesgo se define como una lucha crónica por lograr un conjunto de metas mal definidas dentro del periodo de tiempo más corto posible. Glass (1977) menciona como las características principales de este patrón de conducta: lucha competitiva por el logro, impaciencia y hostilidad.

El patrón tipo A se puede identificar mediante una entrevista estructurada (Rosenman, 1978) y un cuestionario autoadministrable denominado Encuesta de Actividad de Jenkins (Jenkins, 1978). Aunque cuando estas dos medidas tienen un mismo fundamento teórico se han encontrado fuertes discrepancias entre ellas. Por ejemplo, Jenkins (op. cit) reportó que el 35% de un grupo de hombres adultos fueron clasificados en forma diferente por los dos instrumentos.

Matthews, Krantz, Dembroski y McDougall (citado por Houston y Snyder, 1988) realizaron un análisis factorial de ambas medidas para identificar los factores que explican sus semejanzas y diferencias en la identificación de las conductas tipo A y tipo B. Ellos encontraron que las fuentes de varianza común se encuentran en las medidas de pulsión y hostilidad, nivel de energía y competitividad. La fuente de varianza única en la entrevista es el lenguaje del sujeto y la fuente de varianza única en la encuesta es la presión del tiempo. Estas fuentes únicas de varianza explican por qué los dos instrumentos discrepan en la clasificación de los sujetos.

Se han realizado numerosas investigaciones experimentales para determinar las diferencias supuestas entre las personas con los patrones de conducta A y B.

Glass (1977) investigó el comportamiento diferencial de individuos tipo A y tipo B en la estimación del tiempo y en la realización de una tarea en la que no había límite de tiempo para completarla. Dos grupos de individuos clasificados como A y B realizaron una primera tarea que consistió en la estimación de un lapso de un minuto mientras leían un pasaje en voz alta. Conforme

a lo esperado, los sujetos tipo A indicaron el paso de un minuto más pronto que los de tipo B.

La siguiente tarea consistió en realizar 240 operaciones aritméticas sencillas. En una condición experimental se dijo a los sujetos que no había límite de tiempo, pero que se tomaría el tiempo individual y en la otra condición que tendrían exactamente cinco minutos para realizar la tarea. Los resultados indicaron que los sujetos tipo A intentaron más problemas que los B en la condición sin límite de tiempo y también que los A tuvieron un desempeño similar en las dos condiciones experimentales, mientras que los B intentaron más problemas en la condición con límite de tiempo. Estos resultados corroboran las caracterizaciones de ambos tipos de personas en lo referente a su impaciencia.

Con el propósito de verificar la fuerte orientación hacia el logro de las personas tipo A en comparación con las de tipo B, Glass (1977), estudió sus diferencias en dos experimentos sobre el recuerdo inmediato de un conjunto de transparencias que contenían listas de palabras y dibujos de objetos. Participaron 60 personas tipo A y 65 tipo B. Los sujetos tenían que repetir en voz alta tantos items como pudieran recordar después de que cada transparencia se retiraba de la pantalla. Los resultados indicaron que los sujetos tipo A recordaron más items que los B.

También se puede esperar que la mayor orientación hacia el logro de las personas tipo A se manifieste en una participación en múltiples actividades sociales y competencias deportivas. Para probar esta hipótesis Pennebaker y Glass (citado por Glass, 1977), entrevistaron a dos grupos de estudiantes universitarios clasificados previamente como A o B usando un cuestionario

formado por 12 preguntas sobre su participación en actividades diversas. En promedio los estudiantes tipo A practicaron más deportes y participaron en más actividades extracurriculares y sociales en la preparatoria que los de tipo B. Además ganaron más trofeos deportivos en la preparatoria y lograron más reconocimientos académicos en la universidad que los de tipo B.

Para probar la hipótesis de que los individuos tipo A son capaces de resistir la fatiga en mayor grado que los tipo B, Carver, Colleman y Glass (1976) produjeron experimentalmente fatiga en un grupo de sujetos haciéndoles caminar en un aparato cuya superficie estaba en movimiento y su ángulo de inclinación aumentaba progresivamente (Prueba de Balke). Los propios sujetos estimaban periódicamente su fatiga usando una escala de 11 puntos. Los resultados indicaron que los sujetos tipo A expresaron menos fatiga que los de tipo B en cada una de las autoevaluaciones hechas.

Estrechamente relacionada con la tendencia de los sujetos tipo A a suprimir la fatiga, se pueda esperar que muestren un umbral más alto para responder a estímulos aversivos que sus contrapartes tipo B, para evitar que su respuesta pueda interpretarse como indicación de debilidad.

Con ese propósito un grupo de sujetos fueron expuestos a un tono de alta frecuencia que aumentó progresivamente durante varios periodos. Los sujetos podían suprimirlo cuando lo desearan oprimiendo un par de botones. Los resultados indicaron que los individuos tipo A resistieron más tiempo el sonido en comparación con los de tipo B.

Con base en las evidencias de que los sujetos tipo A son más

impacientes que los tipo B, se puede esperar que los primeros tengan un mal desempeño en tareas que requieran tiempos de espera largos para contestar, porque tal situación los distraería haciéndoles responder más lentamente. Para probar esta hipótesis, Krantz, Harper y Glass (citado por Glass, 1977) realizaron un experimento en el cual se compararon las latencias de sujetos tipo A y tipo B en dos condiciones : con intervalos cortos y largos entre los ensayos. Se empleó un aparato en el cual se presentaron 52 estímulos primero a intervalos largos y luego a intervalos cortos. Los sujetos tenían que responder liberando una tecla en cuanto aparecía una luz roja en el centro del panel.

Los resultados del experimento indicaron que la ampliación de los intervalos entre los ensayos produjo un incremento en las latencias de respuesta en los sujetos tipo A en comparación con los B. El efecto fue más fuerte en los primeros diez ensayos y marginalmente significativo en el total de 48 ensayos.

Carver y Glass (1977) estudiaron experimentalmente las diferencias en agresividad entre sujetos tipo A y tipo B mediante el paradigma de agresión de Buss (1961). La tarea asignada a los sujetos consistía en enseñar un concepto a otro, que era realmente un ayudante del experimentador, suministrándole premios por sus aciertos y castigos por sus errores. Los castigos consistían en choques eléctricos cuya intensidad era determinada por el sujeto instructor. A estos sujetos se les explicó cómo presentar los estímulos y registrar las respuestas. Se les mostró la consola del tutor y se les dijo que al oprimir los botones activarían un conjunto de cuatro estímulos luminosos en la consola del aprendiz. Los tutores recibieron además un programa

que indicaba el patrón específico de luces que activarían en cada ensayo. El aprendiz respondía a la luces presentadas en cada ensayo oprimiendo los dos botones de su consola. El tutor fue instruido a responder con una luz por cada respuesta correcta y con un choque por cada respuesta incorrecta.

La tarea descrita se realizó bajo una de dos condiciones. En la condición de no instigación, después de conocer las instrucciones de la tarea, el sujeto empezó de inmediato los ensayos de aprendizaje. En la condición de instigación, a la mitad de los sujetos que iban a ser tutores en la sesiones de aprendizaje se les pidió que trabajaran en una torre de rompecabeza similar a la torre de Hanoi. Un asociado del experimentador recibió instrucciones para hacer una serie de comentarios críticos durante la ejecución de rompecabezas. El objeto de esta manipulación fue aumentar la probabilidad de encontrar diferencias en la agresión de los sujetos A y B.

El análisis de los datos de la intensidad de los choques suministrados por cada sujeto, mostró que la intensidad media de los choques en la condición de instigación fue mayor que en la de no instigación. Los sujetos tipo A dieron niveles más altos de choque que sus contrapartes tipo B en la condición de no instigación. Las diferencias entre los tipos A y B se aproximó a la significación en la condición de instigación. Las investigaciones reseñadas parecen indicar que los sujetos tipo A realizan mayor esfuerzo que los B para dominar los eventos que amenazan su control del medio. En comparación con los sujetos B, los tipo A trabajan más intensamente suprimiendo los estados subjetivos (como la fatiga), que interfieren con su desempeño,

muestran mayor rapidez y expresan hostilidad al ser estorbados cuando realizan una tarea.

El estudio de la reactividad psicofisiológica de los sujetos tipo A ha sido objeto de gran atención porque se ha supuesto que esta clase de sujetos responden crónicamente a ciertas situaciones con mayor actividad del sistema simpático y del adrenocórtical (Williams, Barefoot & Schekelle, citado por Houston y Snyder, 1988) lo cual parece provocar problemas clínicos con el tiempo.

En una investigación conducida por Drembroski, McDougall, Shields, Petitto y Luschene (citado por Houston y Snyder, 1988) estudiantes universitarios realizaron tres tareas en forma solitaria: una tarea de tiempo de reacción, un juego electrónico y conjunto de anagramas difíciles con límite de tiempo. Los sujetos tipo A presentaron medidas significativamente más grandes de presión sistólica en la sangre y de ritmo cardíaco en las tres tareas en comparación con los sujetos tipo B.

Allen, Lawler, Mitchel y Matthews (citado por Houston y Snyder, 1988) midieron las respuestas cardiovasculares de un grupo de estudiantes universitarios mientras realizaban una tarea de comprensión de lectura, una tarea de recuerdo de dígitos y dos tareas psicomotoras. Los sujetos tipo A mostraron medidas de ritmo cardíaco en todas las tareas, significativamente mayores que las de los sujetos tipo B.

Con algunas excepciones, la mayoría de los estudios realizados han encontrado diferencias entre los tipos A y B en reactividad cardiovascular y/o neuroendócrina en tareas en las que hay presión del tiempo y son moderadamente difíciles, como

por ejemplo en tareas de tiempo de reacción, juegos de video y tareas de formación de conceptos.

Se ha investigado también la influencia de la presencia de otras personas sobre la reactividad individual. Lake, Suárez, Schneiderman y Tocci (citado por Houston y Snyder, 1988) investigaron las respuestas de estudiantes universitarios a dos juegos competitivos de cartas. Durante uno de los juegos el sujeto fue hostigado por un asociado del experimentador y el propio investigador. En comparación con los sujetos tipo B, los tipo A mostraron mayor ritmo cardíaco durante el segundo juego de cartas. En general, en esta clase de estudios se ha encontrado que los sujetos tipo A tienden a mostrar mayor reactividad que los tipo B.

Depresión.

En la literatura clínica el término depresión se aplica a un síndrome que comprende varias manifestaciones cognoscitivas, afectivas y motoras. Son especialmente notables, la tristeza, el pesimismo, la autodenigración y la desesperanza.

Beck (1972) considera la depresión como una triada de tres patrones o esquemas cognoscitivos: 1) una visión negativa del mundo, 2) una visión negativa de sí mismo y 3) una visión negativa del futuro. Estas concepciones son mantenidas por formas distorsionadas de cognición como la abstracción selectiva, la inferencia arbitraria y la sobregeneralización. Las manifestaciones conductuales son consecuencia de la distorsión cognoscitiva.

Rehm (1977) ha mostrado que en la depresión se presentan deficiencias en las diferentes fases del autocontrol

(automonitoreo, autoevaluación y autorreforzamiento) que explican muchos síntomas.

Automonitoreo. El automonitoreo en las personas deprimidas se caracteriza porque tienden a seleccionar los eventos negativos y a atender a los resultados inmediatos de su conducta, en contraste a los resultados demorados.

Estas características son consecuencia de los procesos de abstracción selectiva e inferencia arbitraria descritos por Beck. La abstracción selectiva consiste en sacar un detalle, generalmente negativo, de un contexto más relevante y usarlo para conceptualizar la experiencia entera. La inferencia arbitraria designa una interpretación personal de carácter negativo de un evento ambiguo o personalmente irrelevante.

Aún cuando faltan investigaciones al respecto algunos estudios apoyan estas formulaciones. Wener y Rehm (1974) encontraron que las personas deprimidas subestimaron el porcentaje de retroalimentación positiva que recibieron. Además Rehm y Plakosh (1975) reportaron que los estudiantes deprimidos mostraron mayor preferencia por las recompensas inmediatas en comparación con los estudiantes no deprimidos. Un estudio realizado por Carver y Ganellen (1983) reveló que la sobregeneralización es un factor relacionado con la depresión que explica el 17.5 % de la varianza de las puntuaciones de depresión.

Autoevaluación. La fase de autoevaluación es desadaptativa en los deprimidos por dos razones. Las personas deprimidas hacen pocas atribuciones internas exactas de causalidad y tienden a seleccionar estándares rigurosos para la autoevaluación. Rehm

(1977) afirma que las personas deprimidas hacen atribuciones inexactas en dos formas, achacando los resultados a factores externos o atribuyéndolos a su falta de capacidad. Ambas interpretaciones les impiden tratar de controlar los eventos en que están involucrados.

Miller y Seligman (1973) encontraron que los estudiantes deprimidos no elevaban sus expectativas de ejecución después del éxito como lo hacían los estudiantes no deprimidos. Estos resultados los interpretaron en términos de la percepción generalizada por parte de los deprimidos, de que los eventos son independientes de la acción.

Raps, Peterson, Reinhard y Abramson y Seligman (1982) reportaron que los pacientes deprimidos tendieron a atribuir los resultados negativos a causas internas, estables y globales en comparación con pacientes no deprimidos. Estos resultados los interpretan en el sentido de que el estilo de atribución de los deprimidos provoca su baja autoestima. Esta interpretación ha sido objetada por Brewin (1986) que sostiene que la baja autoestima puede ser resultado de la discrepancia percibida entre los estándares internos y la baja ejecución.

Otros estudios (Kanfer y Zeiss, 1983; Loeb, Beck y Daggory, 1971) han demostrado que la gran discrepancia entre las metas deseadas y las metas factibles o esperadas no se deben al alto nivel de las primeras, sino a la pobre percepción de autoeficacia de los deprimidos.

Otras investigaciones sobre las percepciones del yo real y el yo ideal, también indican que no hay diferencias entre los estándares de las personas deprimidas y no deprimidas. Laxer

(1964) descubrió que los pacientes deprimidos y no deprimidos no difieren en su yo ideal, el cual puede usarse como una medida de los estándares, pero que las personas no deprimidas tenían percepciones más positivas de su yo real.

Autorreforzamiento. El autorreforzamiento se ha considerado como un medio muy efectivo para controlar la propia conducta en virtud de que su disponibilidad inmediata permite tender un puente entre la ejecución y el reforzamiento externo (Bandura, 1976).

Rehm (op cit) afirma que la depresión se pueda caracterizar por la autoadministración relativamente baja de reforzamientos y altas tasas de castigo. El bajo nivel de la actividad general, las escasas respuestas espontáneas, las latencias largas y la baja persistencia pueden atribuirse a las bajas tasas de reforzamiento. Por otro lado, debido a que los individuos deprimidos monitorean selectivamente la retroalimentación negativa y se fijan criterios de autoevaluación severos, las conductas potencialmente efectivas pueden ser suprimidas por el excesivo castigo administrado a si mismo.

Un estudio realizado por Rozenski, Rehm, Pry y Roth (1975) mostró que los pacientes deprimidos se administraron menos reforzamientos y más castigos por sus respuestas en una tarea de reconocimiento de palabras que un grupo con baja depresión y un grupo de personas normales.

CONCLUSIONES

La revisión realizada de los procesos y estructuras que intervienen en la autorregulación puede integrarse en el siguiente esquema.

El estudio de las actividades del individuo dirigidas a controlar su medio ha conducido al descubrimiento de una amplia gama de estructuras y procesos de autorregulación que lo hacen posible. Los procesos de regulación externa y de regulación interna interactúan estrechamente y a través de ellos el individuo se ajusta a las restricciones que le impone su medio y lo modifica en algún grado.

Asimismo, hay evidencia de que los procesos de autorregulación están organizados jerárquicamente de tal forma que los niveles superiores controlan a los inferiores a través de complejos lazos cibernéticos.

Existe un amplio acuerdo con respecto al papel hegemónico de los valores e ideales del individuo en la jerarquía mental de control (Powers, 1973, Scheier y Carver, 1988). Sin embargo el carácter consciente de esos factores ha sido negado por Harré y cols., 1985, pues sostienen que los procesos motivacionales y socioafectivos están supraordinados al pensamiento consciente.

El estudio de los procesos no conscientes ha adquirido un gran vigor en los últimos años en el campo de la motivación y el aprendizaje por lo que son previsibles cambios importantes en las concepciones que se han tenido de dichos procesos.

En un nivel inmediatamente inferior se sitúan las nociones y creencias más generales del individuo con respecto al mundo en

que vive, las cosas y las personas, incluyendo a él mismo. La naturaleza, propiedades y los medios para manipularlos y modificarlos pertenecen a este nivel. Las creencias de control, las representaciones sociales y los aspectos más generales del autoconcepto son denominaciones específicas de ese conocimiento. En el tercer nivel se ubican los posibles sí mismos que integran las metas, aspiraciones, motivos y temores más duraderos del individuo (Markus y Nurius, 1986), la autoeficacia y los diversos procesos metacognoscitivos.

En el cuarto nivel están los procesos directamente relacionados con la generación, mantenimiento y realización de las intenciones. Incluyen los procesos motivacionales (fijación de metas, articulación de planes y programas de acción, expectativas), los volitivos (control cognitivo, motivacional y emocional y control ambiental) y los procesos de retroalimentación, Bandura (1986) (autoobservación, autoevaluación y autorreacción). La investigación en este nivel se ha enriquecido con los trabajos de Kuhl (1986, 1992) sobre las diferencias individuales en los procesos de control de la acción.

4. INVESTIGACION.

Introducción.

La investigación sobre los procesos de autorregulación revisada en los capítulos anteriores pone de manifiesto la diversidad de estructuras y procesos que participan en las diferentes niveles de la regulación de una acción, desde el conocimiento estratégico requerido, y las estructuras motivacionales subyacentes hasta los procesos de planeación y retroalimentación que regulan directamente la ejecución.

Asimismo revela la diversidad de los enfoques teóricos que han participado en este campo. Los teóricos del aprendizaje social encabezados por Bandura han realizado investigaciones pioneras sobre varios procesos, como la autoeficacia, la fijación de metas y la retroalimentación y sus interacciones.

Los psicólogos cognoscitivistas, por su parte, han estudiado la naturaleza de diferentes estructuras de conocimiento (heurísticas, reglas, estrategias) y sus funciones diferenciales en la planeación y ejecución de tareas complejas.

Los investigadores de la cognición social han hecho contribuciones importantes al conocimiento de las estructuras cognitivo-afectivas que subyacen a la percepción social los motivos y el comportamiento social.

Finalmente, los teóricos de la acción también han contribuido a la comprensión de los diferentes niveles de regulación de las acciones y a la organización de los planes y estrategias que se requieren para resolver problemas y tareas complejas; además, han iniciado el estudio de las creencias,

reglas y habilidades de índole social que están implicadas en las acciones colectivas.

Por otro lado, la revisión hecha, muestra las limitaciones de la investigación realizada hasta ahora. En primer lugar, se ha concentrado en los procesos reguladores de los niveles inferiores, como las metas a corto plazo, expectativas y mecanismos de retroalimentación y en general en los determinantes más próximos de la acción. En cambio es escasa la investigación sobre las estructuras y procesos de los niveles superiores, como la identidad, el autoconcepto, los estados afectivos duraderos y las estructuras interpersonales y sociales, cuya mediación es más distante.

En segundo lugar, es poco lo que se sabe sobre las interrelaciones funcionales entre las estructuras superiores y las inferiores y los procesos mediadores a través de los cuales ejercen su influencia.

En tercer término, es escaso el conocimiento que se tiene de los procesos de interacción social a través de los cuales se desarrollan los diferentes sistemas de autorregulación y la influencia que tienen posteriormente en su modulación y funcionamiento.

Finalmente, es limitada la investigación sobre las diferencias individuales en cada proceso de autorregulación y grupos de procesos, su interacción con variables situacionales y su influencia en la ejecución y el desempeño individual.

La presente investigación aborda éste último problema. Es claro que la variación de los procesos autorreguladores alrededor de un valor característico de cada individuo, está relacionada

con la tarea de que se trate, el conocimiento que se tenga de ella, y la motivación para hacerla. Ese valor individual o parámetro se denominará factor del proceso de que se trate. Así el factor de planeación se refiere al valor o modalidad promedio de este proceso en cierto individuo, el cual en general diferirá del valor que asuma en una situación particular de planeación. Otros ejemplos serían: el factor de motivación de logro que es el valor de meta, característico del individuo y el factor de autoeficacia, la estimación de la propia competencia para realizar determinada clase de tarea.

Además, puede afirmarse que los factores de autorregulación no son independientes sino están correlacionados entre sí. Así Jenkins (1978) ha mostrado que la competitividad, la agresividad y la hiperactividad configuran el patrón de personalidad tipo "A".

Kuhl (1992) ha mostrado que la preocupación y la indecisión constituyen una disposición de personalidad denominada orientación hacia el estado.

Spence y Helmreich (1978) y Díaz-Loving et.al (1988) han integrado la competitividad, la maestría y el trabajo en la orientación de logro.

El perfeccionismo, como se ha visto, puede considerarse como un trastorno de la autorregulación ocasionado directamente por las desviaciones de varios factores entre los que destacan la tendencia a fijarse metas muy altas con respecto a la propia ejecución, la poca tolerancia a los propios errores y la tendencia a corregir y enmendar las acciones sin cesar.

Por último, la depresión de acuerdo a la revisión hecha revela trastornos en los procesos de planeación, autoevaluación y

retroalimentación.

La presente investigación se enfoca en cuatro procesos autorreguladores relativamente simples: planeación, organización, competitividad y autoeficacia y en uno complejo y disfuncional, el perfeccionismo. La planeación y la organización representan dos niveles diferentes de regulación, pues el primero determina lo que se va a hacer y el segundo coordina su ejecución. La competitividad y el perfeccionismo tienen en común una fuerte motivación, pero en el primero se compite con otros y en el segundo consigo mismo lo cual indica el carácter disfuncional de este último. La autoeficacia se debe situar en un nivel de regulación superior al de la planeación y la organización, ya que junto con otra variables determina la elección de metas.

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- 1) Elaborar escalas para evaluar factores de autorregulación mencionados anteriormente.

- 2) Determinar las relaciones entre dichos factores y varios indicadores de la ejecución en una tarea experimental y la frecuencia estimada de actos de desorganización. La investigación consta de cinco partes: en la primera se elaboraron las escalas de planeación y de organización; en la segunda las de autoeficacia, perfeccionismo y competitividad; en la tercera se hizo una validación transversal de las escalas, en la cuarta se estudió la influencia de la competitividad y el perfeccionismo en una tarea experimental, y en la quinta, la relación de las puntuaciones obtenidas en las escalas de organización y planeación con la frecuencia de actos de desorganización.

Metodología

El método general que se empleó para elaborar las escalas fue el siguiente:

1. Se elaboró una definición conceptual de cada uno de los constructos utilizando la información disponible sobre cada uno.

2. A partir de la definición se elaboró un conjunto de reactivos para tener así una definición operacional de cada constructo. Cada conjunto se aplicó a una muestra de aproximadamente 300 sujetos.

3. Se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de cada conjunto de reactivos desechando a aquéllos cuya contribución era negativa.

4. Se realizó un análisis de componentes principales con iteración y rotación ortogonal de cada grupo de reactivos obtenido en el paso anterior. Para constituir cada escala se seleccionaron los reactivos cuya carga en el primer factor obtenido fue superior a .30.

5. Se determinaron las intercorrelaciones entre las escalas obtenidas para verificar que sus valores fueran bajos.

Este procedimiento se modificó en el caso de las escalas de planeación y organización en virtud de que éstas fueron el resultado de la integración de otros constructos considerados inicialmente. En este caso se invirtió el orden de los dos últimos pasos y como ambas escalas presentaron una correlación moderada (.40), se eliminaron los reactivos de cada escala que correlacionaron por encima de ese valor con la otra escala y después se realizó un análisis de componentes principales con iteración y rotación ortogonal para establecer la independencia

relativa de los constructos correspondientes.

1. CONSTRUCCION DE LAS ESCALAS DE PLANEACION Y ORGANIZACION

El objetivo de la investigación fue explorar el grado de independencia de los siguientes constructos : planeación, olvido, persistencia y rapidez, y modificarlos o integrarlos a otros más adecuados, así como elaborar escalas factoriales para medir los constructos resultantes.

La planeación se definió como la tendencia a fijarse metas claras y precisas y elaborar planes para lograr lo que nos interesa.

La organización se consideró como la tendencia a coordinar nuestras acciones y pensamientos de modo que se realicen sin interferencias ni demoras.

El olvido se definió como la tendencia a olvidar o extraviar los objetos y medios necesarios para realizar nuestras actividades.

La rapidez, como la disposición a ejecutar las tareas encomendadas con prontitud y sin demoras.

La persistencia como la tendencia a concluir las tareas iniciadas y a perseverar frente a los obstáculos.

METODO

Muestra. Se empleó una muestra formada por 292 estudiantes de los semestres 1 y 3 de la carrera de psicología de la Facultad. La participación fue voluntaria por lo que la muestra tuvo un carácter no probabilístico. Aproximadamente un 90% de los sujetos era de sexo femenino.

Material. Se elaboró un total de 47 reactivos objetivos de los cuales 11 eran de rapidez los cuales contaban con dos opciones de respuestas específicas para cada uno con excepción de un reactivo que tenía tres opciones. Los demás reactivos eran de tipo likert y tenían cuatro niveles de respuesta: casi siempre, frecuentemente, algunas veces y rara vez. Se elaboraron 12 reactivos de organización y 6 de olvido, 12 de planeación y 6 de persistencia (Apéndice 1).

Procedimiento. Todos los reactivos se integraron en un cuestionario el cual se aplicó en forma grupal en los salones de los propios alumnos. Se explicó a los estudiantes que se estaba realizando una investigación para conocer algunos aspectos de la ejecución de las tareas académicas y de otros tipos de actividad de los estudiantes universitarios, y se les pidió que contestaran el cuestionario de la forma más sincera posible teniendo en cuenta que sus respuestas serían anónimas.

Resultados. Con el fin de determinar la confiabilidad de las escalas se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. Las escalas de organización y planeación tuvieron coeficientes de 0.79 y 0.82 respectivamente, mientras que las escalas de persistencia, olvido y rapidez tuvieron coeficientes bajos 0.67, 0.64 y 0.59 respectivamente.

Después se calcularon las correlaciones de las diferentes escalas obteniéndose correlaciones altas entre organización y olvido (0.68) y entre planeación y persistencia (0.62).

Por tal motivo se decidió integrar los reactivos de las dos primeras escalas en una nueva escala de organización y los reactivos de las dos últimas en una escala de planeación. En

virtud de que la correlación entre las nuevas escalas era notable (0.40), se eliminaron los reactivos de cada una que tenían correlaciones superiores a 0.40 con la otra escala. En esta forma se eliminaron cuatro reactivos de cada una.

A continuación se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal para cada escala. En la escala de organización, compuesta por 15 reactivos se obtuvieron cinco factores con valores propios mayores a 1 que en conjunto explican el 55.2% de la varianza total (Tabla 1). En virtud de que los dos primeros factores explicaron la mayor parte de la varianza total (38.9%) se conformó una primera escala de organización con aquellos reactivos con cargas altas, mayores a 0.30, en esos factores. Se obtuvo así una escala bifactorial de organización compuesta por 8 reactivos, y una segunda escala multifactorial de organización con los reactivos que tuvieron cargas altas, mayores a 0.30, en cualquiera de los 5 factores. La confiabilidad de la primera fue 0.73 y de la segunda 0.84 después de eliminar los reactivos 15 y 22 que afectaban negativamente su confiabilidad, conformándose así con 13 reactivos.

Tabla 1. Cargas factoriales de los reactivos de organización.

Reactivos	F1	F2	F3	F4	F5
12. Descubro de pronto que debo entregar alguna tarea antes de lo que creia.			.54		
15. Cuando estoy realizando una tarea mantengo ordenados los materiales necesarios.			.77		
17. Cuando estoy realizando una tarea pierdo tiempo buscando los materiales que necesito.				.35	.39
22. Mantengo ordenadas mis pertenencias personales.			.67		
24. Empleo mucho tiempo buscando las cosas que necesito para mi arreglo personal.	.48				
26. Extravio algunas de mis pertenencias personales.	.71				
27. Cuando me encargan una tarea o trabajo puede suceder que no haga exactamente lo requerido por falta de atención.		.37		.66	
36. Cuando me encargan algo puede suceder que haga una cosa por otra.		.63			
23. Al tratar de hacer algo olvido alguna información o medio necesario para llevarla a cabo.			.76		
31. Cuando me encargan un mandado puede suceder que lo olvide.	.54	.50			
33. Cuando me propongo hacer varias cosas en el día puede suceder que olvide alguna.	.46	.50			
35. Olvido donde dejo mis cosas.	.79				
38. Después de tomar una decisión importante me percate que no tomé en cuenta información necesaria.				.81	
45. Cuando tomo una decisión de trabajo o estudio trato de rectificarla o modificarla poco después.		.70			
48. Tengo problemas administrativos por olvidar algún requisito.			.35	.39	

El análisis factorial de la escala de planeación produjo tres factores con valores propios mayores a 1 que en conjunto explican el 52.2% de la varianza total. Los ocho reactivos que cargaron en el primer factor con valores superiores a 0.30, se seleccionaron para formar una escala monofactorial de planeación. Una segunda escala de planeación se conformó con los 14 reactivos incluidos en el análisis factorial en virtud de que todos ellos tuvieron cargas altas, mayores a 0.30, en alguno de los factores (Tabla 2). Sin embargo, esta escala se redujo a la primera después de eliminar los reactivos que contribuyeron negativamente a su confiabilidad. Por lo tanto el coeficiente alfa de la única escala de planeación fue 0.81.

Tabla 2. Cargas factoriales de los reactivos de planeación.

Reactivos	F1	F2	F3
13. Cuando anhelo o deseo algo no llego a concretar un plan para lograrlo.		.56	
21. Preveo los obstáculos o dificultades que pueden presentarse en la realización de una tarea.	.45		
25. Me fijo metas claras y precisas que puedo lograr a corto plazo.	.63		
28. Periodicamente pienso en lo que he hecho para lograr mis metas y como puedo avanzar más rápido.	.57		
34. Avanzo lentamente en el logro de mis metas.		.51	
39. Mantengo metas y planes por largo tiempo sin que avance en su realización.		.63	
40. Procuero que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.	.45		
41. Cuando tengo que realizar una tarea compleja elaboro un plan detallado para realizarla.	.39		.69
42. Cuando tengo muchas cosas importantes que hacer se me facilita hacer un plan y apegarme a el.	.37		.65
46. Me fijo metas y elaboro planes para lograr las cosas que me interesan.	.64		
14. Pierdo interés y motivación en la tarea que estoy realizando.		.67	
18. Las decisiones que tomo las mantengo firmemente tratando de vencer los obstáculos.	.55		
37. Después de tomar una decisión importante sobre asuntos de trabajo o estudio dudo de su conveniencia u oportunidad.		.49	
47. No concluyo las cosas que inicio.		.64	

Con el objeto de investigar la independencia de la escala bifactorial de organización y de la escala de planeación se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal con los reactivos pertenecientes a ambas. Se obtuvieron cuatro factores con valores propios mayores a 1 que en conjunto explican el 52.9% de la varianza total. Un análisis de la matriz factorial rotada muestra que todos los reactivos de la escala de planeación presentan cargas altas, mayores a 0.40 en el factor 1 y algunos también cargan en el factor 4, mientras que los reactivos de organización tienen cargas altas en los factores 2 y 3, lo cual indica la independencia relativa de las escalas.

(Tabla 3).

Tabla 3. Cargas factoriales de los reactivos de planeación y organización.

Reactivo	F1	F2	F3	F4
21	.45			
25	.67			
28	.53			
40	.51			
41	.43			.66
42	.41			.58
46	.62			.30
18	.48			
24		.36		
26		.61		
31		.38	.39	
33		.40	.40	
35		.82		
27			.39	
36			.65	
45			.47	

Los coeficientes de correlación entre las escalas de organización bifactorial y multifactorial con la de planeación fueron insignificantes, 0.05 y 0.01, respectivamente, mientras que la correlación entre las dos primeras fue 0.94.

Con respecto al conjunto de reactivos de la escala de rapidez se integraron a la escala de perfeccionismo elaborada en la siguiente investigación.

DISCUSION. El contenido de los reactivos que integran la escala de organización resultante de los análisis estadísticos realizados, nos conduce a reformular el constructo como la tendencia a: 1) mantener en la memoria la información referente a la tarea a realizar así como los medios necesarios para llevarla a cabo y 2) mantener ordenados y disponibles los materiales

necesarios para realizarla. La estructura de la escala es compleja ya que está constituida por cinco factores que comparten uno o más reactivos. Sin embargo, el hecho que los dos primeros factores expliquen una parte sustancial de la varianza justifica la reducción de la escala y su empleo pues tiene un alta correlación con la escala original.

La estructura de la escala de planeación es sencilla, los dos primeros factores son relativamente independientes, cargan en diferentes grupos de reactivos y su contenido conceptual es muy definido.

De manera similar, el constructo de planeación se debe redefinir como la tendencia a: 1) fijarse metas claras y precisas 2) elaborar planes para realizar tareas complejas y 3) ser congruente con las metas.

2. CONSTRUCCION DE LAS ESCALAS DE AUTOEFICACIA, PERFECCIONISMO Y COMPETITIVIDAD.

El objetivo de la investigación fue elaborar escalas que evaluaran aspectos relevantes y relativamente independientes de la actividad individual complementarias a las dimensiones identificadas en la primera investigación.

La autoeficacia se definió como la tendencia a creer que uno posee de la habilidad o destreza necesaria para realizar una tarea inespecífica. Esta definición no se ajusta al concepto comunmente aceptado de la autoeficacia, ya que no se hace referencia a una habilidad específica. Sin embargo dado que la tarea experimental de resolver anagramas era desconocida para la mayoría de los sujetos, se optó por mencionar una tarea inespecífica.

El perfeccionismo se definió como la tendencia a lograr la perfección en las actividades que se emprenden corrigiendo y enmendando sin cesar.

La competitividad se concibió como la tendencia a aventajar y a superar a otros utilizando todos los recursos disponibles.

Instrumento. El instrumento consto de 41 reactivos tipo Likert con cuatro niveles de respuesta: casi siempre, frecuentemente, algunas veces y rara vez. Trece reactivos se referian a autoeficacia, 17 a perfeccionismo y 11 a competitividad. Todos los reactivos se ordenaron al azar y se integraron en un solo cuestionario (Apéndice 2).

Para conformar el cuestionario de perfeccionismo se tomaron dos reactivos de la escala de maestria y dos de la escala de trabajo

pertenecientes a la escala de orientación de logro de Diaz-Loving, Andrade y La Rosa (1986) y para la escala de competitividad se utilizaron cuatro reactivos de la escala de competitividad (op. cit.) y dos de la Encuesta de actividad para la predicción de la salud de Jenkins (1972).

Muestra. Se empleó una muestra formada por 265 estudiantes de los semestres dos y cuatro de la carrera de psicología, de la Facultad. Su participación en la investigación fue voluntaria por lo que la muestra fue no probabilística.

Procedimiento. El cuestionario se aplicó en forma colectiva a los estudiantes en sus salones de clase con instrucciones similares al cuestionario de la investigación I.

Resultados. En primer término se determinó el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las escalas. Se obtuvo un coeficiente de 0.82 para autoeficacia, 0.71 para perfeccionismo y 0.72 para competitividad. Después de eliminar tres reactivos de la escala de perfeccionismo que afectaban negativamente su confiabilidad se elevó a 0.76.

Después se realizaron análisis factoriales de componentes principales con rotación ortogonal para determinar la estructura factorial de cada una de las escalas.

El análisis de la escalas de autoeficacia produjo tres factores con valores propios mayores a uno que en conjunto explican el 51.5% de la varianza total. Todos los reactivos tuvieron cargas altas mayores a 0.50 en los dos primeros factores excepto tres que cargaron únicamente en el tercer factor (tabla 4).

Se constituyó una escala bifactorial de autoeficacia con los 10 reactivos que cargaron alto en los dos primeros factores. Su

coeficiente alfa fue de 0.82. La escala multifactorial de autoeficacia con 13 reactivos tuvo un coeficiente idéntico.

Tabla 4. Cargas factoriales de los reactivos de autoeficacia.

Reactivo	F1	F2	F3
1. Me percato que he sido pesimista al juzgar mis posibilidades de realizar exitosamente una tarea.	.54		
6. Me preocupa la opinión de otros sobre mis logros.	.57		
7. Soy tímido al demostrar lo que soy capaz.		.73	
10. Durante la realización de una tarea tengo la impresión de no estar haciéndolo bien.	.66		
16. Cuando tengo que realizar una tarea importante dudo de mi capacidad para hacerla bien.	.68		
20. Cuando me encargan una tarea difícil siento como si me encontrara ante una enorme montaña que no podre escalar.	.69		
21. Cuando me encargan exponer un tema en clase siento un gran temor de hacerlo mal.		.80	
22. Cuando en la clase me piden que de mi opinión sobre algún problema me ponga sumamente nervioso.		.78	
24. Tengo confianza en mi capacidad para lograr las cosas que me interesan.			.68
29. Me intimidan las metas difíciles.	.50		
30. Al demostrar mis capacidades temo quedar en ridículo.	.43	.58	
40. Emprendo las tareas nuevas con optimismo y entusiasmo.			.78
44. Cuando fracaso en un intento para lograr algo importante tengo confianza en lograr éxito en un nuevo intento.			.56

El análisis factorial de perfeccionismo produjo tres factores con valores propios mayores a uno que en conjunto explican el 45.7% de la varianza total. Todos los reactivos tuvieron cargas superiores a 0.45 en los dos primeros factores excepto tres que cargaron en el tercer factor y fueron excluidos (tabla 5). Se conformó así una escala bifactorial con 11 reactivos obteniendo un valor alfa de 0.75. La escala multifactorial de perfeccionismo con 14 reactivos tuvo un coeficiente 0.76.

Tabla 5. Cargas factoriales en los reactivos de perfeccionismo.

Reactivos	F1	F2	F3
2. Cuando estoy realizando un trabajo trato de pulir tanto cada parte que a veces tengo problemas para terminar a tiempo.		.53	
3. Cuando estoy realizando una tarea rehago algunas partes porque cambia mi opinion sobre la mejor forma de hacerlas.		.49	
9. Soy exigente al juzgar la calidad de mi trabajo.	.57		
11. Soy escrupuloso en la realización de mis tareas.	.47		
13. Cuando tengo que hacer un trabajo en un plazo determinado trabajo escrupulosamente aunque tenga que robarle tiempo a otras actividades.		.57	
15. Cuando estoy estudiando para un examen trato de aprenderme tan bien cada tema que a menudo tengo dificultades para cubrir todo el temario.		.36	.57
18. Cuando estoy realizando una tarea empleo mucho tiempo en la revisión y corrección de cada parte.		.59	
27. Hago las cosas con tanto esmero que generalmente empleo más tiempo que los demás.	.36	.66	
31. Es importante para mi hacer las cosas cada vez mejor.	.77		
32. Soy cuidadoso al extremo de la perfección.	.50		
34. Me es importante hacer las cosas lo mejor posible.	.73		
35. Es importante para mi hacer las cosas mejor que los demás.			.64
36. No estoy tranquilo hasta que mi trabajo queda bien hecho.	.63		
39. Tardo mucho en tomar decisiones porque deseo estar seguro de no equivocarme.			.75

El análisis de competitividad produjo dos factores con valores propios mayores a uno los cuales explican el 41% de la varianza total. Los 11 reactivos tuvieron cargas mayores a 0.39 en uno o ambos factores, conformándose con ellos la escala de competitividad (Tabla 6). Su coeficiente alfa fue de 0.72.

Tabla 6. Cargas factoriales de los reactivos de competitividad.

Reactivos	F1	F2
33. Me gusta participar en situaciones en las que haya que competir con otros.	.70	.39
43. La mayoría de la gente que me conoce considera que disfruto las competencias y me esfuerzo mucho por ganar.	.66	
12. Me desagrada participar en competencias.	.61	
14. La mayoría de la gente que me conoce me considera definitivamente competitivo.	.57	
5. Me agrada enfrentar los retos y desafíos en mi trabajo aunque me signifiquen mayor esfuerzo.	.51	
17. Me esfuerzo más cuando compito con otros.	.50	.43
8. Cuando pierdo en un juego o en una competencia experimento un gran deseo de participar nuevamente.	.49	
20. Me disgusta cuando alguien me gana.		.79
19. Disfruto cuando puedo vencer a otros.		.77
26. Me enoja que otros trabajen mejor que yo.		.70
4. En los juegos me interesa más ganar que divertirme.		.56

Las intercorrelaciones entre las escalas de autoeficacia, perfeccionismo y competitividad se muestran en la Tabla 7. Como puede verse las correlaciones de autoeficacia fueron insignificantes, no así las de perfeccionismo con competitividad que resultaron significativas lo que indica cierta tendencia de los perfeccionistas a ser competitivos.

Tabla 7. Intercorrelaciones de autoeficacia, perfeccionismo y competitividad.

	auto	perf	comp
auto	1.00	.02	.00
perf		1.00	.24*
comp			1.00

*= significativa al nivel de .001

DISCUSION. En general la estructura factorial de las tres escalas fue adecuada, se obtuvieron tres factores de autoeficacia y perfeccionismo y solamente dos de competitividad. Además, los dos primeros factores tuvieron un contenido conceptual definido y

hubo poco traslapamiento entre ellos.

En autoeficacia el primer factor se refiere a la desconfianza en las propias capacidades y el segundo a ansiedad social, es decir, al temor de fracasar frente a otros.

En la escala de perfeccionismo el primer factor se refiere a la excelencia en la realización de las tareas y el segundo a las demoras o rezagos causados por la búsqueda de la excelencia.

En la escala de competitividad el primer factor corresponde al gusto por competir y el segundo a la satisfacción por la victoria propia y la derrota de los demás.

Una revisión bibliográfica más amplia sobre el perfeccionismo nos condujo a considerar otra de sus dimensiones que se refiere a la preocupación por los propios errores, la cual fue incluida en la nueva versión de la escala diseñada en la siguiente investigación.

3. VALIDACION TRANSVERSAL DE LAS ESCALAS ELABORADAS.

El objetivo de la investigación fue verificar la validez de constructo de las escalas bifactoriales de autoeficacia, competitividad y organización y de la escala monofactorial de planeación así como representar más adecuadamente el aspecto de reacciones ante los propios errores en el constructo de perfeccionismo mediante la adición de algunos reactivos.

Muestra. Se empleó una muestra no probabilística formada por 315 estudiantes de los semestres tres y cinco de la carrera de psicología de la Facultad.

Instrumento. Se integró un cuestionario con 58 reactivos de los cuales 48 pertenecían a las 5 escalas elaboradas previamente: 10 de autoeficacia, 8 de planeación, 8 de organización, 11 de competitividad y 11 de perfeccionismo, y 10 reactivos adicionales de este último constructo (Apéndice 3).

De estos últimos, cinco se tomaron de la escala de preocupación por los errores, uno de la escala de dudas sobre las acciones y uno de los de estándares personales pertenecientes a la escala de perfeccionismo de Frost, Lahert y Rosenblate (1990).

Procedimiento. La aplicación del cuestionario se realizó al principio de una sesión en la cual los sujetos llevaron a cabo una tarea experimental o bien contestaron un cuestionario adicional (cuestionario de orientación de logro de Díaz-Loving y cols. o la escala de control de acción de Kuhl).

Resultados. Se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal de cada una de las escalas. El análisis de autoeficacia arrojó dos factores con valores propios mayores a uno que explican el 55.9% de la varianza total. Todos los reactivos tuvieron cargas mayores a .30 en el primer factor excepto dos que cargaron solamente en el segundo factor (tabla 8). La escala con 10 reactivos tuvo un coeficiente alfa de 0.84.

Tabla 8. Cargas factoriales de los reactivos de la escala de autoeficacia.

Reactivo	F1	F2
23. Cuando tengo que realizar una tarea importante dudo de mi capacidad para hacerla bien.	.77	
14. Durante la realización de una tarea tengo la impresión de no estar haciéndolo bien.	.73	
3. Me percato que he sido pesimista al juzgar mis posibilidades de realizar exitosamente una tarea.	.67	
39. Me intimidan las metas difíciles.	.66	
40. Al demostrar mis capacidades temo quedar en ridículo.	.60	.48
29. Cuando me encargan una tarea difícil siento como si me encontrara ante una enorme montaña que no podre escalar.	.59	.43
18. Me preocupa la opinión de otros sobre mis logros.	.42	
33. Cuando en la clase me piden que de mi opinión sobre algún problema me ponga sumamente nervioso.		.86
30. Cuando me encargan exponer un tema en clase siento un gran temor de hacerlo mal.		.85
11. Soy tímido al demostrar lo que soy capaz.		.65

El análisis factorial de planeación produjo 2 factores con valores propios mayores que uno que explican el 51.8% de la varianza total. Todos los reactivos tuvieron cargas mayores que 0.40 en el primer factor excepto dos que cargaron solamente en el segundo factor (tabla 9). La escala con ocho reactivos tuvo un coeficiente alfa de 0.77.

Tabla 9. Cargas factoriales en los reactivos de la escala de planeación.

Reactivos	F1	F2
7. Cuando tengo muchas cosas importantes que hacer se me facilita hacer un plan y apegarme a el.	.76	
2. Me fijo metas y elaboro planes para lograr las cosas que me interesan	.71	
16. Procuro que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.	.66	
38. Me fijo metas claras y precisas que puedo lograr a corto plazo.	.60	.35
6. Cuando tengo que realizar un atarea compleja elaboro un plan detallado para realizarla.	.57	
46. Las decisiones que tomo las mantengo firmemente tratando de vencer los obstáculos que surgen.		.83
47. Preveo los obstáculos o dificultades que pueden presentarse en la realización de una tarea.		.72
26. Periodicamente pienso en lo que he hecho y de que manera puedo avanzar más rápido.	.40	.44

El análisis de competitividad arrojó dos factores con valores propios mayores a uno que explican el 44.8% de la varianza total. Siete reactivos tuvieron cargas mayores que 0.40 en el primer factor y cuatro cargas mayores a 0.60 en el segundo factor (tabla 10). La escala formada por 11 reactivos tuvo un coeficiente alfa de 0.73.

Tabla 10. Cargas factoriales de los reactivos de la escala de competitividad.

Reactivos	F1	F2
43. Me gusta participar en situaciones en las que haya que competir con otros.	.71	
18. Me desagrada participar en competencias.	.64	
9. Me agrada enfrentar los retos y desafíos en mi trabajo aunque me signifique mayor esfuerzo.	.61	
48. La mayoría de la gente que me conoce considera que disfruto las competencias y me esfuerzo mucho por ganar.	.59	
12. Cuando pierdo en un juego o en una competencia experimento un gran deseo de participar nuevamente.	.54	
24. Me esfuerzo más cuando compito con otros.	.53	
22. La mayoría de la gente que me conoce me considera definitivamente competitivo.	.44	
36. Me disgusta cuando alguien me gana.		.85
34. Me enoja que otros trabajen mejor que yo.		.78
28. Disfruto cuando puedo vencer a otros.		.68
0. En los juegos me interesa más ganar que divertirme.		.61

La escala de organización produjo 2 factores con valores propios mayores a uno que en conjunto explican el 49.1 % de la varianza total. Seis reactivos tuvieron cargas mayores que 0.29 en el primer factor, y 2 en el segundo factor (tabla 11). La escala formada por ocho reactivos tuvo un coeficiente alfa de 0.71.

Tabla 11. Cargas factoriales de los reactivos de la escala de organización.

Reactivos	F1	F2
21. Olvido donde dejo mis cosas.	.80	
27. Cuando tengo que hacer un mandado puede suceder que lo olvide.	.79	
31. Extravió alguna de mis pertenencias personales.	.72	
20. Cuando me propongo hacer varias cosas en el día puede suceder que olvide realizar alguna.	.68	
32. Cuando me encargan una tarea o trabajo puede suceder que no haga exactamente lo requerido por falta de atención.	.45	.37
15. Cuando me encargan algo puede suceder que haga una cosa por otra.	.39	
1. Cuando tomo una decisión de trabajo o estudio trato de rectificarla o modificarla poco después.		.71
37. Empleo mucho tiempo buscando las cosas que necesito para mi arreglo personal.		.69

El análisis de los 20 reactivos de perfeccionismo produjo cuatro factores con valores propios mayores a 1 de los cuales 3 correspondieron a las dimensiones conceptuales del constructo consideradas en su definición, el cuarto se apartó de ellas y únicamente estuvo representado por 2 reactivos. Por tales razones fueron eliminados y se realizó otro análisis factorial. Este nuevo análisis corroboró la existencia de los tres primeros factores que explican conjuntamente el 46.6 % de la varianza total. El primero se refiere a la preocupación por la excelencia y carga en 7 reactivos con cargas altas (mayores a .40), el segundo se refiere a reacciones negativas ante los propios errores y carga en 5 reactivos y el tercero a las demoras

causadas por la búsqueda de la excelencia y carga en 4 reactivos. La escala se formó así con 18 reactivos y su coeficiente alfa fue de 0.78. En cuanto a la confiabilidad de sus subescalas se obtuvieron los siguientes valores: .76 para la primera, .31 para la segunda y .67 para la tercera.

Tabla 12. Cargas factoriales de los reactivos de perfeccionismo.

Reactivos	F1	F2	F3
44. Me es importante hacer las cosas lo mejor posible.	.76		
13. Soy exigente al juzgar la calidad de mi trabajo.	.66		
41. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor.	.66		
45. No estoy tranquilo hasta que mi trabajo queda bien hecho.	.63		
42. Soy cuidadoso al extremo de la perfección.	.58		
51. Es importante para mí ser completamente competente en todo lo que hago.	.49		
17. Soy escrupuloso en la realización de mis tareas.	.45		
50. Cuando alguien hace mejor que yo una tarea en la escuela o en el trabajo siento como si hubiera fracasado.		.73	
56. Yo aborrezco no hacer las cosas perfectamente bien.		.60	
49. Me siento mal cuando cometo un error.		.60	
52. Aún cuando hago las cosas muy cuidadosamente a menudo siento que no están completamente bien.		.57	
53. Me toma mucho tiempo hacer algo bien.		.54	.48
54. Yo tiendo a rezagarme en mi trabajo porque repito las cosas una y otra vez.		.53	.43
55. Usualmente tengo dudas acerca de las cosas que hago diariamente.		.53	
4. Cuando estoy realizando un trabajo trato de pulir tanto cada parte que a veces tengo problemas para terminar a tiempo.			.67
25. Cuando estoy realizando una tarea empleo mucho tiempo en la revisión y corrección de cada parte.			.67
35. Hago las cosas con tanto esmero que generalmente empleo más tiempo que los demás.			.65
5. Cuando estoy realizando una tarea rehago algunas partes porque cambia mi opinión sobre la mejor forma de hacerla.			.48

Las intercorrelaciones entre las escalas se muestran en la tabla 13. Como puede verse las correlaciones son en general bajas y congruentes con las definiciones de los constructos considerados. Así mayor autoeficacia va asociada con: mejor planeación y mejor organización. Mejor planeación se asocia con: mayor competitividad, organización y perfeccionismo. Mayor competitividad se asocia también con más perfeccionismo.

Tabla 13. Intercorrelaciones de las escalas.

	AUTO	FLAN	COMP	ORGA	PERF
AUTO	1.0	.29*	.04	.42*	-.01
FLAN		1.0	.27*	.24*	.37*
COMP			1.0	.00	.28*
ORGA				1.0	.01
PERF					1.0

auto= autoeficacia, plan= planeación, comp= competitividad
 orga= organización y perf= perfeccionismo.
 *= significativo al nivel de .001.

DISCUSION. Este estudio corroboró la estructura bifactorial de las escalas cortas de organización, autoeficacia y competitividad, así como los niveles de confiabilidad de todas las escalas que rebasan el valor de .70. En particular la escala de competitividad podría mejorarse con base en el trabajo de Díaz-Loving et al (1988) sobre el constructo de orientación de logro. En cuanto a la escala de perfeccionismo la incorporación de la dimensión de reacciones negativas ante los propios errores fue exitosa ya que estuvo representada por 8 reactivos que tuvieron cargas altas en el factor 2. Sin embargo, la baja confiabilidad de esta subescala así como de la de demoras causadas por la búsqueda de la excelencia, exige aumentar su número de reactivos. La conformación de esta escala de perfeccionismo difiere de la de Frost et al (1990) en varios aspectos: no considera las dimensiones de estándares y expectativas paternas en virtud de que nuestro interés se centra en la dinámica del comportamiento de los perfeccionistas, actitudes, sentimientos y acciones actuales; tampoco considera la dimensión de organización porque

esta no es incluida generalmente en la caracterización del perfeccionista y los propios autores en varios de los estudios de validación la excluyen totalmente. En cambio incluimos la dimensión de demoras causadas por la búsqueda de la excelencia por considerar que es una de las características fundamentales del perfeccionista.

Por último, la matriz de intercorrelaciones de las cinco escalas corrobora las relaciones encontradas entre ellas en las dos investigaciones anteriores, excepto la relación entre planeación y organización que ahora fue significativa.

4. INFLUENCIA DE LA COMPETITIVIDAD Y EL PERFECCIONISMO EN LA EJECUCION DE UNA TAREA EXPERIMENTAL.

Con el propósito de investigar la relación entre las disposiciones de competitividad y perfeccionismo y la ejecución, se diseñó una tarea de tipo experimental que requería el establecimiento de metas y acciones sucesivas en la cual el sujeto se retroalimentaba a si mismo.

Se supuso que los sujetos fuertemente competitivos estarían altamente motivados en la tarea y superarían a los demás tanto en su nivel de aspiración como en su desempeño (H1).

También se supuso que los sujetos perfeccionistas tenderían a colocar sus metas muy por encima de su ejecución como consecuencia de los conflictos que experimentan en la realización de sus actividades (H2).

Se descartó la posibilidad de que los sujetos con niveles extremos de autoeficacia se comportaran en forma diferente en la ejecución de la tarea, en virtud de que la medida de autoeficacia usada no se refiere a la estimación de la habilidad específica para realizar la tarea experimental posteriormente planteada, sino a una habilidad generalizada.

Asimismo, los diferentes niveles de organización difícilmente podrían ejercer alguna influencia en la tarea propuesta ya que ésta era muy breve y sus elementos (items) son independientes.

Argumentos similares se pueden aplicar a la habilidad para planear.

METODO

Muestra. Se empleó una muestra no probabilística formada por 213 estudiantes de los semestres 4 y 6 de la carrera de psicología de la Facultad. El 90 % eran de sexo femenino y su participación fue voluntaria.

Instrumentos. Se usó el cuestionario descrito en la investigación 3 y tres listas de 10 anagramas cada una (Apéndice 4).

Procedimiento. En primer término se realizó un estudio piloto con 100 estudiantes de psicología para demostrar la equivalencia de las tres listas de anagramas. Se concedió un lapso de tres minutos para resolver cada lista y no se encontraron diferencias significativas entre las medias de las calificaciones obtenidas en ellas.

Después se aplicó el cuestionario sin tiempo límite, y al concluir se explicó a los sujetos que la siguiente tarea era una prueba diseñada para evaluar la habilidad para reorganizar patrones perceptuales la cual no era medida por las pruebas usuales de inteligencia y se había encontrado importante en la resolución de cierta clase de problemas. Se proporcionaron dos ejemplos de anagramas en el pizarrón y se les dijo que dispondrían de 3 minutos para resolver cada una de las 3 listas. A continuación se les proporcionó la primer lista indicándoles que anotaran su nombre en el reverso, y al cabo de tres minutos se suspendió la tarea y se les pidió que se calificaran a sí mismos teniendo en cuenta que una respuesta correcta debería ser una palabra con sentido que contuviera las mismas letras que el anagrama considerado.

Después se les entregó la segunda lista y se les pidió que en el reverso de la misma anotaran la calificación que esperaban obtener teniendo en cuenta que su dificultad era similar a la primera. Al término de los 3 minutos se les pidió que nuevamente se calificaran anotando el resultado en la misma hoja. Por último se les entregó la tercera lista y como se hizo en la segunda, anotaron su calificación esperada en el reverso y se calificaron al terminar.

Resultados. En primer término se calcularon las estadísticas descriptivas comunes : distribuciones de frecuencia y medidas de tendencia central, variabilidad y asimetría para las puntuaciones obtenidas por la muestra en cada una de las escalas, autoeficacia, planeación, competitividad, organización y perfeccionismo, (tabla 14) y de las calificaciones obtenidas en las 3 listas así como las calificaciones esperadas y las diferencias entre las esperadas y las obtenidas en las listas 2 y 3 (tabla 15).

Tabla 14. Medias y desviaciones estandares de las puntuaciones obtenidas por la muestra en las escalas.

	auto	plan	orga	comp	perf
media	31.8	22.2	36.3	26.1	47.0
des. estandar	5.4	4.2	4.9	5.0	7.0
asimetría	-1.1	.08	-.72	.36	.34
rango	28	20	27	25	40

Tabla 15. Estadísticas descriptivas de las calificaciones obtenidas y esperadas y de sus diferencias en las tres listas.

	V3	V4	V5	V6	V7	DIF1	DIF2	DIF3
media	5.4	6.4	5.3	6.5	5.1	1.0	1.1	1.3
des. estandar	2.22	1.9	2.1	1.9	2.07	2.2	1.7	2.3
asimetría	.20	-.10	.33	-.2	-.00	.4	.5	.1
rango	9	8	9	9	9	12	12	13

V3= calificación obtenida en la lista 1 V4= calificación esperada en la lista 2
 V5= " " lista 2 V6= " " lista 3
 V7= " " lista 3
 DIF1= V4-V5 DIF2= V6-V5 DIF3= V6-V7

Para probar la hipótesis H1 referente a la competitividad, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para las relaciones entre competitividad y las calificaciones obtenidas y esperadas en las tres listas.

Para evaluar la significación de estos valores se tomó en cuenta el hecho de que cuando varias pruebas de significación se aplican a los mismos datos es probable que al menos una prueba sea significativa por azar, y su probabilidad es aproximadamente igual a $K(a)$, donde K es el número de pruebas realizadas y (a) es el nivel de significación. En estas circunstancias cada una de las K pruebas debe probarse al nivel a/K a fin de que (a) sea verdaderamente la probabilidad de que uno o mas resultados sean significativos por azar (Hays, 1963).

De las cinco correlaciones obtenidas para competitividad la más alta 0.204 correspondió a las calificaciones obtenidas en la lista 3. Para probar la significación de este valor al nivel de porque a/K es $.05/5 = .01$ y grados de libertad $gl=200$ el cual es

probar la hipótesis H2 referente al perfeccionismo, se calculó la correlación de Pearson para la relación entre perfeccionismo y la diferencia entre las puntuaciones obtenidas y esperadas en cada lista. De las tres correlaciones obtenidas la más alta $r=.175$ correspondió a la lista 3.

Aplicando el procedimiento anterior, la significación de 0.175 se prueba al nivel $.05/3 = .016$. El valor crítico de r para 0.016 y $gl = 200$ es .175 por lo que la r considerada es significativa al nivel de .05.

Para corroborar estos resultados se seleccionaron los sujetos pertenecientes a los quintiles 1 y 4 en competitividad, poco competitivos y muy competitivos, y se compararon las medias de las puntuaciones esperadas y obtenidas por ellos en las tres listas mediante la prueba t de Student.

De los cinco valores de t obtenidos el más grande, -2.92, correspondió a la diferencia entre las medias de las puntuaciones obtenidas en la lista 2. Para evaluar su significación con el procedimiento anterior, se usó el valor crítico correspondiente a $0.05/5 = .01$ y gl infinito el cual es 2.32. Por tanto, -2.92 es significativo, pero no así los demás valores de t (Tabla 16).

También se seleccionaron los sujetos pertenecientes a los quintiles 1 y 4 en perfeccionismo, poco perfeccionistas y muy perfeccionistas, y se compararon las diferencias entre las puntuaciones esperadas y obtenidas mediante la misma prueba.

De los valores de t obtenidos el más extremo -2.91 correspondió a la lista 3. El valor crítico de t para $.05/2 = .025$ y $gl=200$ es 1.97. Luego -2.91 es significativo al nivel .05.

Además se encontró un valor significativo no esperado para la diferencia entre las medias de las puntuaciones esperadas en la lista 2 ($t=-2.04$, $p=.04$, Tabla 17).

Tabla 16. Prueba t de Student para la diferencia entre las medias de las calificaciones obtenidas en la lista 2 de anagramas por grupos extremos en competitividad.

	num. de casos	media	desv. est.	error est.
Grupo 1	40	4.47	2.00	.31
Grupo 2	51	5.68	1.92	.26

estimación de varianza combinada				estimación de varianza separada			
valor F	prob.	valor t	gl	prob	valor t	gl	prob
1.08	.78	-2.93	89	.004	-2.92	82.32	.005

Tabla 17. Prueba t de Student para la diferencia entre las medias de las calificaciones esperadas en la lista 2 por los grupos extremos en perfeccionismo.

	num. de casos	media	desv. est.	error est.
Grupo 1	41	6.17	2.08	.32
Grupo 2	50	7.02	1.82	.25

estimación de varianza combinada				estimación de varianza separadas			
valor F	prob.	valor t	gl	prob	valor t	gl	prob
1.31	.37	-2.07	89	.04	-2.04	80.19	.04

Tabla 18. Prueba t de Student para las medias de las diferencias entre las calificaciones obtenidas y esperadas en la lista 3 por los grupos extremos en perfeccionismo.

	num. de casos	media	desv. est.	error est.
Grupo 1	41	.82	2.42	.37
Grupo 2	49	2.28	2.29	.32

estimación de varianza combinada				estimación de varianza separada			
valor F	prob.	valor t	gl	prob	valor t	gl	prob
1.12	.69	-2.92	88	.004	-2.91	83.29	.005

Para descartar la hipótesis de que los resultados anteriores obtenidos con la escala de perfeccionismo se debieran únicamente a su subescala de excelencia o maestría que tuvo la mayor confiabilidad, se realizó un análisis similar al anterior, seleccionando primero a los sujetos que tuvieron puntuaciones extremas en la subescala y luego comparando su desempeño en la tarea de anagramas mediante la misma prueba estadística. No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables consideradas.

DISCUSION. Hay que destacar que aunque los sujetos competitivos empiezan a estructurar la tarea como una situación de competencia a partir de la primera lista, no es sino hasta la segunda lista cuando se motivan suficientemente para superar claramente a los no competitivos (5.68 vs 4.47). En la tercera lista esa tendencia se mantiene pero no llega a ser significativa (5.35 vs 4.42).

El hecho de que los niveles de aspiración de ambos grupos sean similares en la lista 2 aunado a sus discrepantes niveles de ejecución, provoca que la diferencia entre el desempeño real y el

esperado de los competitivos tienda a superar a la de los no competitivos, pero no alcanza la significación (1.89 vs .80).

Asimismo, el hecho de que en la lista 3 los dos grupos ajusten sus niveles de aspiración al desempeño logrado en la lista 2, ocasiona que desaparezca la diferencia entre el nivel esperado y el obtenido en la lista 3.

Por su parte, los perfeccionistas superan a los no perfeccionistas en su nivel de aspiración en la lista 2 (7.02 vs 6.17) lo cual aunado al hecho de que sus niveles de desempeño son poco discrepantes, ocasiona que la diferencia entre el desempeño real y el esperado sea mayor en el primer grupo que en el segundo (2.28 vs .82).

Estos resultados son congruentes con las hipótesis iniciales acerca del comportamiento esperado de los competitivos y los perfeccionistas ya que los primeros sobresalen por sus altos niveles de ejecución y los segundos por sus altos niveles de aspiración en relación con su ejecución.

Las características descritas tanto de los competitivos como de los perfeccionistas se establecieron en relación con las de sus contrapartes (no competitivos y no perfeccionistas) por lo que no se sostienen cuando se compararan entre sí, ya que ni en el desempeño esperado ni en el logrado hay diferencias significativas entre ellos.

Los resultados del estudio permiten además corroborar que las tres listas de anagramas tienen niveles similares de dificultad, como lo indican sus medias de aciertos: 5.4, 5.3 y 5.1 respectivamente.

5. RELACION DE LAS ESCALAS DE ORGANIZACION Y PLANEACION CON LA FRECUENCIA DE ACTOS DE DESORGANIZACION.

El objetivo de la investigación fue obtener evidencia de la validación concurrente de las escalas de organización y planeación usando como criterio la frecuencia de actos que revelan deficiencias en la organización y/o planeación por parte del sujeto.

Muestra. Se empleó una muestra compuesta por 130 estudiantes de los semestres 4 y 6 de la carrera de psicología que participaron en la investigación en forma voluntaria. El 90 % aproximadamente era de sexo femenino.

Instrumentos. Se conformó un cuestionario de 20 reactivos con las escalas de planeación y organización (bifactorial). Además se elaboró una hoja de registro en la cual se numeraron 9 actos de los que 4 se referían a olvidos o extravíos, 3 a demoras o retrasos y 1 a cambio de planes. Enfrente de cada enunciado había un espacio para que el sujeto anotará la frecuencia con que había realizado cada uno en el lapso de las cuatro últimas semanas (Apéndice 5).

Procedimiento. Se explicó a los sujetos que se estaba realizando una investigación en la Universidad para conocer las características de la ejecución de diversas tareas entre los estudiantes y que se requería su colaboración para contestar primero un cuestionario de opción múltiple y luego que indicara el número de veces que realizaron determinadas acciones en las últimas semanas. No hubo límite de tiempo para ninguna de las tareas.

Resultados. Se determinó la correlación de las puntuaciones obtenidas en las escalas de organización y planeación con la frecuencia total de los 9 actos, las frecuencias parciales de los actos de olvido y extravío y de los actos de demora así como la frecuencia de cada uno de los 9 actos (Tablas 21 y 22).

Tabla 19. Intercorrelaciones entre puntuaciones de las escalas y las frecuencias totales y parciales de actos de desorganización.

	TOT	OLV	DEM
ORGA	-.49**	-.51**	-.36**
PLAN	-.26*	-.20*	-.25*

 *= signif. al nivel de .015 TOT= frecuencia total de actos.
 **= signif. al nivel de .003 OLV= frecuencia de actos de olvido.
 DEM= frecuencia de actos de demora.

Tabla 20. Intercorrelaciones entre las puntuaciones de las escalas y la frecuencia de actos de desorganización.

	R20	R21	R22	R23	R24	R25	R26	R27	R28
ORGA	-.40**	-.51**	-.32*	-.37*	-.33*	-.25*	-.47**	-.33*	-.42**
PLAN	-.15	-.22*	-.22*	-.19	-.10	-.21*	-.22*	-.16	-.14

 **= significativa al nivel de .01
 *= significativa al nivel de .05

Para probar la significación de los coeficientes de correlación de la escala de organización de la Tabla 19 al nivel de .003, se determinó el valor crítico de t para $.003/3=.001$ y $gl=125$, el cual es 3.29. Los valores de t correspondientes a las 3 correlaciones resultaron significativos pues el menor de ellos $t=3.9$ es mayor que 3.29.

Los coeficientes de correlación de planeación excepto $-.20$,

son significativos al nivel de .015 porque el valor de $t=3.19$ correspondiente al más bajo es mayor al valor crítico $t=2.69$.

La evaluación de la significación de los coeficientes de correlación de los reactivos (tabla 20) arrojó los siguientes resultados: Los coeficientes comprendidos entre $-.25$ y $-.37$ fueron significativos al nivel de .05 porque se usó el nivel $0.05/10=.005$ y $gl=123$ para determinar el valor crítico. Los valores restantes, de $-.40$ en adelante fueron significativos al nivel de .01.

De los coeficientes de planeación, únicamente fueron significativos a nivel de .05 los valores iguales a $-.21$ y $-.22$.

De los items individuales el que discrimina mejor entre los organizados y los desorganizados es el que afirma "perdi tiempo buscando algo que necesitaba", su coeficiente de correlación con la escala de organización fue 0.51.

Otra correlación muy alta 0.518, correspondió a la relación entre la frecuencia parcial de olvidos y la puntuación en la escala de organización.

El hecho de que la escala de organización tuviera una correlación más alta con la frecuencia total de actos que la de planeación se explica por la naturaleza de los actos considerados, pues en ellos parece predominar el componente de organización sobre el de planeación.

DISCUSION. Aún cuando el proceso de validación de las escalas de organización y planeación fue exitoso, la semejanza de métodos entre los instrumentos de evaluación (escalas) y los criterios, limita sus alcances. La búsqueda de relaciones entre los factores de organización y planeación y la ejecución de tareas

experimentales es necesaria para determinar su influencia en los procesos de autorregulación.

DISCUSION GENERAL

Una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos en la investigación en el marco de los estudios sobre personalidad y autorregulación, nos permite destacar los siguientes puntos.

1. El intento de identificar e integrar un conjunto de disposiciones de personalidad relacionadas con los procesos de autorregulación fue logrado.

Varias de las disposiciones encontradas guardan cierto paralelismo con los procesos metacognoscitivos que regulan la acción: fijación de metas, planeación, monitoreo y corrección.

La fijación de metas está representada tanto en la escala de planeación como en la subescala de maestría integrada en la escala de perfeccionismo; la planeación corresponde a la escala del mismo nombre y los procesos de monitoreo y corrección de errores están representados en las otras dos subescalas de perfeccionismo.

La escala de organización que evalúa deficiencias en el mantenimiento de las intenciones en la memoria así como los medios para llevarlas a cabo, posiblemente proporcione información sobre el funcionamiento del sistema de mantenimiento motivacional postulado por Kuhl (1992) en virtud de la semejanza de dichos procesos. Por lo tanto, pueden esperarse correlaciones significativas de las escalas de organización con las escalas de preocupación y duda desarrolladas por el autor para evaluar dicho sistema.

2. La investigación también mostró que los procesos implicados en la autorregulación no se reducen al control directo de la acción como lo sugiere la estrategia ejecutiva sino que intervienen

procesos de carácter social como la competitividad y otros de carácter afectivo ligados al autoconcepto que determinan el nivel de excelencia y el esfuerzo, como los componentes del perfeccionismo considerados.

Asimismo mostró la importancia de los procesos de mantenimiento de las intenciones en la memoria y de los medios para llevarlas a cabo. A este respecto la investigación realizada por Kuhl sobre los microprocesos cognitivo-afectivos que diferencia a los individuos orientados hacia el estado de los orientados hacia la acción puede ayudar a lograr una comprensión más precisa de los procesos de autorregulación.

3. Los constructos que subyacen a las escalas elaboradas mostraron intercorrelaciones congruentes con las definiciones de cada uno. Así, las correlaciones entre perfeccionismo, competitividad y planeación, pusieron de manifiesto el componente común de motivación de logro que tienen dichos factores, y las correlaciones entre planeación y organización expresan el vínculo entre pensamiento y acción que caracteriza a dichos constructos.

El constructo de autoeficacia, no obstante que difiere del de Bandura y otros ya que se refiere a las apreciaciones que hace el individuo de sus capacidades en general y no de su habilidad específica para realizar determinado tipo de tareas, mostró correlaciones significativas con planeación y organización lo cual hace suponer que la confianza en si mismo influye en el grado en que el individuo coordina y planea sus actividades.

4. Además, los constructos con excepción de autoeficacia mostraron correlaciones significativas con diferentes indicadores

de la actividad individual lo cual aporta pruebas adicionales de su validez. Ciertamente se requiere una exploración más amplia de las relaciones entre los constructos considerados y otras variables de desempeño tanto en tareas experimentales como en las actividades ordinarias del individuo, asimismo, es necesario determinar sus interrelaciones con otros constructos que influyen en la autorregulación como la orientación hacia el estado (Kuhl, 1985) y la orientación al logro (Spence y Helmreich, 1978 y Diaz-Loving et al, 1978).

5. Las escalas construidas en lo general satisficieron los requerimientos de confiabilidad, validez factorial, y todas, excepto autoeficacia, demostraron su validez concurrente. Aún cuando la confiabilidad de la escala de perfeccionismo es adecuada, es necesario incrementar la consistencia interna de las subescalas de errores y demoras.

6. El establecimiento de relaciones empiricas entre disposiciones de personalidad y tareas experimentales representa un esfuerzo para avanzar en una dirección donde las contribuciones son escasas a pesar de la ingente necesidad de vincular el campo de la personalidad y la acción.

Entre los estudios realizados al respecto, se encuentran los siguientes: Frost (1991) encontró correlaciones significativas entre las puntuaciones en una escala de perfeccionismo y la calidad de los resúmenes de un pasaje literario en una muestra de estudiantes universitarios. Ward y Eisler (1987) mostraron que los individuos tipo "A" en comparación con los tipo "B", se fijaron metas significativamente mas altas y mostraron mayor discrepancia entre sus metas y ejecución, pero no difirieron en

su desempeño.

Finalmente, Strube y Boland (1986) compararon las atribuciones de éxito y fracaso de los sujetos tipo "A" y tipo "B" así como su persistencia en una tarea de anagramas, encontrando que los sujetos tipo "A" se acreditaron más éxito que fracaso, y persistieron más cuando la tarea fue difícil y baja en valor diagnóstico.

7. Los anagramas empleados en la investigación 4 representan la habilidad de los estudiantes para resolver problemas que requieren la reorganización de información y pocos conocimientos previos, por lo que habría que diseñar otras tareas de solución de problemas más similares a las escolares para incrementar la generalización de las relaciones encontradas entre las puntuaciones de competitividad y perfeccionismo y la ejecución en esa clase de tareas.

Los autorreportes de actos de desorganización empleados como criterios de validación en la última investigación se podrían mejorar haciendo que los sujetos registraran tal clase de actos al cabo de lapsos relativamente cortos de unas cuantas horas a lo largo de varios días o semanas. El empleo de las técnicas de autorregistro para la recolección y análisis de eventos de la vida diaria, que en los últimos años han tenido un gran desarrollo (Wheeler y Reis, 1991), también podrían incrementar la generalización de las relaciones encontradas entre las puntuaciones de organización y planeación y los autorreportes a otras situaciones y ocasiones.

8. También debe señalarse que la mayor parte de los reactivos tomados de escalas extranjeras, en particular los pertenecientes

a la subescala de preocupación por los errores de Frost et al (1990), no funcionaron adecuadamente razón por la cual fueron desechados. Este hecho explicable por factores socioculturales, ha sido constatado frecuentemente por los psicólogos transculturales y no debe pasar inadvertido en la adaptación de escalas extranjeras.

9. Una limitación de los hallazgos de esta investigación se refiere al hecho de que éstos se pueden aplicar solamente a personas de sexo femenino y por supuesto del mismo nivel educativo y socioeconómico. Esto es evidente cuando se constata que uno de los reactivos que forma parte de la escala de organización es el que dice: "Empiezo mucho tiempo buscando las cosas que necesito para mi arreglo personal". Es posible que en este punto y en otros se obtengan resultados diferentes con estudiantes varones teniendo en cuenta que la educación, las normas morales y las actitudes son aún muy diferentes hacia los dos sexos en nuestra cultura.

10. En relación con la tarea experimental es necesario señalar que las limitaciones de tiempo y la falta de recursos para realizar la investigación, constituyó un factor desfavorable.

Un diseño alternativo para superar esas dificultades y controlar más adecuadamente esas fuentes de variabilidad sería identificar primero a los sujetos que tienen puntuaciones extremas en las variables de interés y después aplicar únicamente a ellos la tarea experimental. Esto permitiría un control más adecuado de las condiciones de aplicación y una supervisión más estrecha de la actividad de los sujetos.

11. Un aspecto previsto pero que no se realizó por falta de

tiempo fue el conocimiento de las reacciones de los sujetos a la tarea experimental y sus juicios de atribución. Es posible que los sujetos con puntuaciones extremas en competitividad y perfeccionismo difirieran en sus formas de atribución en la tarea.

12. Otro aspecto de gran importancia para futuras investigaciones sobre el tema se refiere al diseño de las tareas experimentales para apreciar los efectos de los factores de autorregulación. Es indispensable que las demandas de la tarea, habilidades, actitudes y motivación, estén relacionadas con el factor de autorregulación de que se trate; por ejemplo, si se trata de evaluar los efectos del factor de organización es necesario que el éxito en la tarea dependa del orden y la coordinación de las acciones.

Una solución aparentemente fácil consiste en seleccionar alguna tarea que se haya utilizado en el extranjero para medir una variable similar. Sin embargo las diferencias socioculturales mencionadas anteriormente puedan frustrar el intento. En un estudio piloto pretendimos evaluar los efectos del perfeccionismo con una tarea consistente en elaborar un resumen de un pasaje de lectura similar al empleado en una investigación realizada por Frost et al (1990) pero los resultados fueron negativos. Los sujetos en general no se vieron motivados por la tarea.

13. Por último, deseamos señalar que en el estudio de la influencia de los factores de autorregulación la información obtenida de las escalas debe completarse con registros y observaciones de la actividad de los sujetos, así como con entrevistas y otros medios que permitan apreciar adecuadamente la

interacción de los factores de autoregulación con los procesos cognitivo-afectivos y sociales que forman parte de la actividad individual.

REFERENCIAS

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Aguilar, J., Meraz, P., Sarmiento, C. (1990). Evaluación de la Escala de Control de la Acción. *Estudios de Psicología*, 47, 21-26. Madrid, España.
- Atkinson, J.W. & Birch, D. (1978). *An Introduction to Motivation*. New York: Van Nostran.
- Battle, E.S. (1966) Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 209-218.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978) The self system in reciprocal determinism. *American Psychology*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundation of Thought and Action*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 9, 1175-1184.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983) Self-Evaluative and Self-efficacy mechanism governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.

Bandura, A., Reesa, L. & Adams, N.E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of the differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5-21.

Bandura, A., Taylor, C.B., Williams, S. L. Mafford, I.W. & Barchas, J.D. (1985) Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 406-414.

Beck, A. T. (1972). *Depression: Causes and Treatment*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Berglass, S. & Jones, E.E. (1978) Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.

Betz, N.E. & Hackett, G. (1986) Applications of self efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.

Bloom, J. R. (1979). Psychosocial Measurement and specific hypotheses: A research note. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 637-639.

Bower, G.H., Gilligan, S.G. (1979). Remembering information related to one's self. *Journal Research Personality*, 13, 420-432.

Brandtstädter, J. (1984) Action Development and Development through Action. *Human Development*, 27, pp. 115-118.

Brewin, C.R. (1986) Internal Attribution and self-esteem in depression: A theoretical note. *Cognitive therapy and Research*, 4, 469-475.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. New York: Plenum.

Burns, D.D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-51

Buss, A.H. (1961) *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley.

Cantor, N. & Kihstrom, J. (1987) *Personality and Social Intelligence*. Englewood Cliffs N.J: Prentice-Hall.

Carver, C.S., Coleman, A.E. & Glass, D.C. (1976). The Coronary prone Behavior pattern in the suppression of fatigue on a Treadmill test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 460-466.

Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1982). Control Theory: A Useful Conceptual Framework for Personality, Clinical, and Health Psychology. *Psychological Bulletin*, 1, 111-135.

Carver, C. S. & Ganellen, R. J. (1983) Depression and components of self-punitiveness: High standards, self-criticism, and overgeneralization. *Journal of Abnormal Psychology*, 3, 330-337.

Caster, D.U. & Parsons, O.A. (1977a). Locus of control in alcoholics and treatment outcomes. *Journal of Studies in Alcohol*, 38, 2087-2095.

Caster, D.U. & Parsons, D.A. (1977b) Relationship of depression, sociopathy and locus of control to treatment outcome in alcoholics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 751-756.

Cervone, D. & Peake, P.K. (1986) Anchoring, efficacy, and action: the influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgements and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 492-501.

Corno, L. (1989) Self-Regulated Learning: A Volitional Analysis. En: B. Zimmerman y D. Schunk (comps.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, pp.111-141. New York: Springer-Verlag.

Chapman, M., Skinner, E.A. & Baltes, P.B. (1990). *Development Psychology*, 2, 246-253.

Díaz-Loving, R., Andrade, P. y La Roga, J. (1977). Orientación de logros: desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. *Revista Mexicana de Psicología*. 1, 21-26.

Diener, C.I. & Dweck, C.S. (1978) An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.

Dunnet, J., Wolk, S. (1972). Locus of control and extreme behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39,

253-258.

Dweck, C.S. & Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. in E.P. H. Mussen (ed) *Handbook of Child Psychology* (vol.4) pp. 643-691, New York: Wiley.

Erez, M. & Zidon, I. (1984) Effect of goal acceptance in goal setting and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 69-78.

Friedman, N. & Rosenman, R.H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: KNOFF.

Findley, M. J., Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.

Fong, G. T., Markus, H. (1982). Self-Escheme and judgements about others. *Social Cognition*, 1, 191-204.

Fresa, M., Stewart, J. (1984) Skill Learning as a Concept in Life-Span Developmental Psychology: An Action Theoretic Analysis. *Human Development*, 27, pp. 145-162.

Frost, R.O. & Marten, P.A. (1990) Perfectionism and Evaluative Threat. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 359-372.

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990) The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 449-468.

Gergen, K.J., Gergen, M.M. (1983). Narratives of the self. en T.R. Sarbin y K.E. Scheibe (Eds). **Studies in Social Identity**. New York: Praeger.

Glass, D.C. (1977). **Behavior patterns, stress, and coronary disease**. Laurence Erlbaum Associates Publishers. New Jersey: Wiley.

Gregory, W.L., Cialdini, R.B. & Carpenter, K.N. (1982) Self-relevant scenarios as mediators of likelihood estimates and compliance: Does imagining make it so? **Journal of Personality and Social Psychology** 43 (1), 89-99.

Greenberg, J., Pyszczynski, T. (1985). Compensatory self-inflations: A response to the threat of self regard of public failure. **Journal of Personality and Social Psychology**, 49, 273-280.

Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of Personal History. **American Psychologists**, 35, 603-618.

Gross, J., Rosen, G.J., Leitenberg, H. h. & Willmouth, M. E. (1986). Validity of the eating attitudes test and the eating disorders inventory in bulimia nervosa. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 54, 875-876.

Harré, R., Clarke, D, y De Carlo, N. (1985) **Motivos y Mecanismos: Introducción a la psicología de la acción**. Paidós, España.

Hay, R. (1961) **Statistics for Psychologists**. Holt Rinehart.

Houston, B.K. & Snyder, D.R. (1988). *Type A Behavior Pattern*. New Jersey: Wiley.

Hull, J.G. (1981). A self-awareness model of the causes and effects of alcoholic consumption. *Journal of Abnormal Psychology*, 44, 461-473.

Hewitt, P. & Dyck, D. (1986). Perfectionism, stress, and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 137-142

Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

Higgins, E.T., Klein, R. & Strauman, T. (1985). Self-Concept discrepancy Theory: A Psychological model for distinguishing different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3, 51-76.

Higgins, E.T., Strauman, T. & Klein, R. (1986). Standards and the process of Self-Evaluation. en R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds) *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: The Guilford Press.

Jenkins, C.D. (1978) A comparative review of the interview and questionnaire methods in the assesment of the coronary-prone behavior pattern. en T.M. Dembroski, S.M. Weiss, J.L. Shields, S. Haynes, M. Feinleb (eds) *Coronary-prone behavior*. New York: Springer

Kanfer, F. H. (1970). *Self-Regulation: Research, Issues, and Speculations*. en C. Neuringer, J.L. Michale (eds). **Behavior Modification in Clinical Psychology**. New York: Appleton Century Crofts.

Kanfer, R. y Zeiss, A.M. (1983) Depression, Interpersonal Standard Setting and Judgements of Self efficacy. *Journal of Abnormal Psychology*, 3, 319-329.

Kaplan, G. D. & Cowles, A. (1978). Health locus of control and health value in the prediction of smoking reduction. *Health Education Monographs*, 6, 129-137.

Kavanagh, D.J. & Willson, P.H. (1988) Prediction of outcome with a group version of cognitive therapy for depression. Unpublished Manuscript, University of Sydney, Australia.

Kihlstrom, J.S., Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. *Advances of Experimental Social Psychology*, 12, 1-47.

Krekel, M. (1981). *Communicative Acts and Shared Knowledge in Natural Discourse*. Londres: Academic Press.

Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. En B. A. Mather (Ed.). *Progress in experimental personality research*. New York: Academic Press.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En: J. Kuhl & J. Beckman (Eds.) *Action*

control cognition to behavior. Berlin: Springer-Verlag.

Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing. A new look at decision making, dynamic change and action control. En: R. M. Sorrentino & E. T. Higgins. Handbook of motivation and cognition foundations of social behavior. New York: The Guilford Press.

Kuhl, J. (1992). A theory of action and state orientation. en J. Kuhl y J. Beckmann (Eds). Volition and Personality: Action versus State Orientation. Toronto-Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. & Helle, P. (1984). Motivational and Volitional determinants of depression. Psychological Research, 46, 143-153.

Kurtz, B.E. & Borkowski, J.G. (1984) Children's metacognition: exploring relations among knowledge process and motivational variables. Journal of Experimental Child Psychology, 37, 335-354.

Laxer, R.M. (1964) Self-Concept changes of depressive patients in general hospital treatment. Journal of Consulting Psychology, 28, 214-219

Lee, T.W., Locke, E.A. & Latham, G.P. (1989) Goal Setting Theory and Job Performance. en en L. A. Pervin (eds) Goal Concepts in Personality and Social Psychology. pp.291-326.

Lent, R. W. & Hackett, G. (1987) Career self-efficacy: empirical status and future directions. Journal of Vocational

- Behavior, 30, 347-382.**
- Levenson, H. (1973a). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41, 397-404.**
- Levenson, H. (1973b). Perceived parental antecedents of internal, powerful others and change of locus orientation. **Developmental Psychology, 9, 260-265.**
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality powerful others and change, en H.M. Lefcourt (Ed) **Research with locus of Control Construct, vol. 1. Academic Press.**
- Levenson, H. & Mahler, I. (1975). Attitudes toward others and components of internal-external Locus of control. **Psychological Reports, 36, 209-210.**
- Levenson, H. & Miller, J. (1976). Multidimensional locus of control in sociopolitical activists of conservative and liberal ideologies. **Journal of Personality and Social Psychology, 33, 199-208.**
- Lewicki, P. (1983). Self-Image bias in person perception. **Journal of Personality and Social Psychology, 45, 384-393.**
- Loeb, A., Beck, A. P. & Diggory, J. (1971) Differential effects of success and failure on depressed and non-depressed patients. **Journal of Nervous and Mental Disease, 152, 106-114.**

Locke, E. A., Chah, D., Harrison, S., & Lustgarten, N. (en prensa)
Separating the effects of goal especificity from goal
difficulty. **Organizational Behavior and Human Decisions
procesess.**

Locke, E.A. (1968) Toward a theory of task motivation and
incentives. **rganizational Behavior and Human Performance,**
3, 157-189.

Mahoney, N.J. & Arnkoff, D.B. (1979). Self-management. en O.F.
Pomerleau y J.P. Brady (Eds). **Behavioral medicine: Theory
and Practica.** Baltimore: Williams & Wilkins.

Marsh, P., Rosser, E. & Harré, R. (1978) **The rules of disorders.**
Londres: Routledge & Gegan Paul.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about
the self. **Journal of Personality and Social Psychology,** 2,
63-78.

Markus, H. (1980). The self in thought and memory. en D.M. Wegner,
R.R. Vallacher (Eds) **The self In Social Psychology.** New
York: Oxford University Press

Markus, H. (1983). self-knowledge an expanded view. **Journal of
Personality,** 51, 543-565.

Markus, H. & Nurius, F. (1986) Possible Selves. **American
Psychologist,** 9, 954-969.

Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A
psychological perspective. **Annual Review of Psychology,** 38,

299-337.

Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram (1960) **Plans and the Structure of Behavior**. New York: Holt.

Miller, W.R. & Seligman, M.E.P. (1973) Depression and the perception of reinforcement. **Journal of Abnormal Psychology**, 82, 62-73.

Morelli, G. & Morelli, R. (1979). Irrationality and multidimensionality of locus of control. **Psychological Reports**, 44, 1001-1002.

Neisser, U. (1976) **Cognition and reality**. San Francisco: Freeman.

Nuttin, J. (1984) **Motivation, planning and action**. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Paris, S.G. & Byrnes, J. P. (1989). The Constructivist Approach to self-regulation and Learning in the classroom. en B. J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.) **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice** (pp. 19-200), New York: Springer.

Pauhuls, D. & Chistie, R. (1981). Spheres of Control: An Interactionist approach to assessment of perceived control. en H.M. Lefcourt (Ed) **Research with the Locus of Control Construct**, vol. 1. Academic Press.

Piaget, J. (1950). **The Psychology of Intelligence**. New York: Harcourt, Brace.

- Pittman, R.K. (1987). A cybernetic model of obsessive-compulsive psychopathology. *Comprehensive Psychiatry*, 28, 334-343.
- Powers, W.T. (1973). Feedback: Beyond behaviorism. *Science*, 179, 351-356.
- Prociuk, T. J. (1977). Concerning the evidence for a general factor in the internal-external control scale: A reanalysis of Franklin's data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 1199.
- Prociuk, T.J. & Breen, L.J. (1974). Locus of control, study habits, and attitudes and college academic performance. *Journal of Psychology*, 88, 91-95.
- Prociuk, T.J. & Breen, L.J. (1975). Defensive externality and its relation to academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 549-456.
- Oyerman, D. & Markus, H. (1988) Possible selves and delinquency. Trabajo presentado en The International Congress of Psychology, Sydney, Australia.
- Raps, C.S., Peterson, C., Reinhard, K.E., Abramson, L.Y. & Seligman, M. E. P. (1982) Attributional Style Among Depressed Patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 2, 102-108.
- Rehm, L. P. (1977) A Self-Control Model of Depression. *Behavior Therapy*, 8, 787-804.

Rehm, L.P. & Plakosh, P. (1975). Preference for Immediate reinforcement in Depression. *Journal of Behavior Therapy and experimental Psychiatry*, 6, 101-103.

Rotter, J. (1954). *Social Learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, no. 609.

Rumelhart, D.E., Norman, D. (1978). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. En *Semantic Factors in cognition*. (ED) J. Cotton, R. Klastsky. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Schank, R.C. & Abelson, R, P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdadle, N.J.: Erlbaum.

Scheier, M. F., Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Scheier, M. F., Carver, C. S. (1988). A model of behavior self-regulation: translating intention into action. En L. Berkowitz *Advances in Experimental Social Psychology*, vol 21. New York: Academic Press.

Schlenker, B.R. (1985) Identity and self-identification. en B.R. Schlenker (ed) *The self in social life* (pp. 65-99) New York: McGraw Hill.

Schunk, D.H. (1984) The self efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 199-218.

Schunk, D. H. (1990) Goal Setting and Self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.

Skinner, E. Chapman, M., & Baltes, P. (1988). Control means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 117-133.

Snyder, N. (1979). Self-monitoring processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 12, 85-128.

Snyder, N., Gangestad, S. (1982). Choosing social situations: To investigations of self-monitoring process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 123-135.

Snyder, N, Gangestad, S., Simpson, J.A. (1983) Choosing friends as a activity partners: The role of self monitoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1071-1072.

Spence, J.T. & Helmreich, R.L. (1978). *Masculinity and Femininity: their psychological dimensions, correlates and antecedents.* Austin: The University of Texas Press.

Strube, M.J. & Boland, S.M. (1986). Postperformance attributions and task persistence among type A and B individuals: A clarification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 413-420.

Tesser, A. & Campbell, J. (1983). *Self Definition and Self-*

Evaluation Maintenance. En J. Suts, Greenwald, A.G. (Eds)
Psychological Perspectives on the Self, vol 2. Hillsdale,
N.J.: Erlbaum.

Tesser, A. & Smith, J. (1980). Some effects of friendship and
task relevance on helping: You don't always help the one you
like. **Journal of Experimental Social Psychology**, 16, 582-
590.

Thomas, J.W., Iventosch, L., & Rohwer, W.D. (1987) Relationship
among students characteristics, study activities and
achievement as a function of course characteristics.
Contemporary Educational Psychology, 12, 344-364.

Thomas, J.W. & Rohwer, W.D. (1986) Academic studing and role of
learning strategies. **Educational Psychologist**, 29, 19-41.

Trigg, L. J., Pearlman, D., Perry, R.P. & Janisse, M. P. (1976).
Antipollution behavior: A function of perceived outcome and
locus of control. **Enviroment and Behavior**, 8, 307-313.

Tolor, A. (1978). Some antecedents and personality correlates of
health locus of control. **Psychological Reports**, 43, 1159-
1165.

Tubbs, M.E. (1986) Goal setting: A meta-analytic examination of
the empirical evidence. **Journal of Applied Psychology**, 71,
474-483.

Vallacher, R.R. & Wegner D.M. (1985). **A Theory of action
Identification**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Vallacher, R. R. & Wegner, D. M. (1987) **Action: Identification**

Theory: The representation and control of behavior.
Psychological Review, 94, 3-15.

Vallacher, R.R. (1986). Action Identification. en R.M. Sorrentino
y E.T. Higgins (Eds). **Motivation and Cognition: Foundations
of Social Behavior**. New York: Guilford Press.

Vigotsky, L.S. (1962). **Thought and language**. Cambridge, Mass.
M.I.T Press.

Wagner, C., Bourgois, A. & Levenson, H. (1974). Multidimensional
locus of control and voluntary control of GSR. **Perceptual
and Motor Skills**, 39, 1142.

Wallston, K.A., Wallston, B. S. & DeVellis, R. (1978).
Development of multidimensional health of locus of control
(MHLC) scales. **Health Education Monographs**, 6, 161-170.

Wallston, K. A. & Wallston, B.S. (1981) Health Locus of Control
Scales en H.M. Lefcourt (Ed) **Research with the Locus of
Control Construct**. vol. 1. Academic Press.

Ward, C.H. & Eisler, R.M. (1987). Type A achievement striving and
failure to achieve personal goals. **Cognitive Therapy
Research**, 4, 463-471.

Wegner, D.M., Vallacher, R.R. Maconver, G., Wood, R. & Arps, K.
(1984). The Emergence of Action. **Journal of Personality and
Social Psychology**, 46, 269-279

Wener, A. & Rehm, L.P. (1975) Depressive affect: a test of
behavioral hypotheses. **Journal of Abnormal Psychology**, 84,

221-227.

Wegner, D.M., Vallacher, R.R., Kiersted, G. & Dizadji, D. (1986).
Action Identification in the emergence of Social Behavior.
Social Cognition, 4, 18-38.

Weinert, F. E. (1987). Metacognition and motivation as
determinants of effective learning and understanding. Ed: F.
Weinert & R. Kluwe. **Metacognition, motivation and
understanding**. New Jersey: Hillsdale Erlbaum.

Williams, S.L., Dooseman, G. & Kleifield, E. (1984) Comparative
Power of guided mastery and exposure treatments for
intractable phobias. **Journal of Consulting and Clinical
Psychology**, 52, 505-518.

Wiener, N. (1948). **Cybernetics: Control and Communication in the
Animal and the Machine**. Cambridge Mass: M. I. T. Press.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-
Regulated Academic Learning. **Journal of Educational
Psychology**, 3, 329-339.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1988) Construct validation
of a Strategic Model student self-regulated learning.
Journal of Educational Psychology, 3, 284-290.

Zimmerman, M. L., Golston, J.T. & Gadzella, B. M. (1977).
Prediction of academic performance for college students by
sex and race. **Psychological Reports**, 41, 1183-1186.

APENDICE 1

INVESTIGACION 1

CUESTIONARIO

Este cuestionario tiene por objeto conocer algunas características de la ejecución de acciones y tareas en estudiantes universitarios.

Para cada reactivo seleccione la opción de respuesta que mejor represente la forma en que actúa o reacciona ante cada una de las situaciones descritas, y anote la letra con que está marcada la opción seleccionada en la hoja de respuestas.

1. Cuando tengo que hacer una tarea prefiero:
 - a) trabajar rápido y después corregir los errores.
 - b) trabajar despacio para no cometer errores.
2. Cuando tengo que realizar un trabajo importante:
 - a) suspendo la tarea durante lapsos más o menos largos para atender otras cosas regresando a la tarea posteriormente.
 - b) me mantengo trabajando en él hasta terminarlo.
3. Cuando tengo que realizar un trabajo o preparar un examen:
 - a) empleo demasiado tiempo en la primera parte del trabajo y a causa de ello tengo que apresurarme en la segunda.
 - b) mantengo un ritmo uniforme de avance a lo largo del trabajo.
4. Cuando tengo que hacer un trabajo:
 - a) empiezo haciendo las partes que se me facilitan.
 - b) trato de hacerlo en orden aunque se me dificulte.
5. Cuando tengo que hacer un trabajo en un plazo determinado:
 - a) trabajo rápido para terminar a tiempo y no interferir con mis otras actividades.
 - b) trabajo escrupulosamente aunque tenga que robarle tiempo a mis otras actividades.
6. Cuando tengo que realizar una tarea importante:
 - a) pienso bastante en la mejor forma de hacerlo.
 - b) pronto inicio la tarea en la forma que me parece mejor.
7. Cuando estoy realizando un trabajo:
 - a) trato de pulir tanto cada parte que a veces tengo problemas para terminar a tiempo.
 - b) procuro no entretenerme demasiado en ninguna parte para acabar pronto.
8. Cuando estoy realizando una tarea:
 - a) a menudo rehago algunas partes porque cambio mi opinión sobre la mejor forma de hacerlo.
 - b) rara vez hago cambios radicales.
9. Cuando estoy realizando una tarea:
 - a) gasto mucho tiempo en la revisión y corrección de cada parte.
 - b) procuro no perder tiempo en la revisión y corrección.
10. Cuando tengo que hacer algo desagradable:
 - a) prefiero hacerlo rápido.
 - b) lo hago pausadamente.
11. Los problemas que se asignan como tarea trato de resolverlos durante:
 - a) menos tiempo que la mayoría de mis compañeros
 - b) más tiempo que la mayoría de ellos.
 - c) igual tiempo que el promedio empleado que mis compañeros.

En esta segunda parte para cada una de las afirmaciones que siguen tienes que indicar la frecuencia con que realizas las acciones descritas, seleccionando una de las siguientes opciones de respuesta:

- a) Casi siempre.
- b) Frecuentemente.
- c) Algunas veces.
- d) Rara vez.

Anota la letra con que está marcada la opción escogida en la hoja de respuestas.

12. Descubro de pronto que debo entregar alguna tarea antes de lo que creía.
13. Cuando anhelo o deseo algo no llego a concretar un plan para lograrlo.
14. Pierdo interés y motivación en la tarea que estoy realizando.
15. Cuando estoy realizando una tarea mantengo ordenados los materiales necesarios.
16. Modifico mis ideas iniciales acerca de la forma de realizar una tarea por encontrarlas poco prácticas o realistas.
17. Cuando estoy realizando una tarea pierdo tiempo buscando la información y los materiales que necesito.
18. Las decisiones que tomo las mantengo firmemente tratando de vencer los obstáculos que surgen.
19. Soy organizado y sistemático en la realización de mis tareas.
20. A pesar de mis deseos buena parte de mi tiempo y de mi esfuerzo se dispersa entre muchas cosas.
21. Preveo los obstáculos o dificultades que pueden presentarse en la realización de una tarea.
22. Mantengo ordenadas mis pertenencias personales.
23. Al tratar de hacer algo olvido alguna información o medio necesarios para llevarla a cabo.
24. Empleo mucho tiempo buscando las cosas que necesito para mi arreglo personal.
25. Me fijo metas claras y precisas que puedo lograr a corto plazo.
26. Extravío alguna de mis pertenencias personales.
27. Cuando me encargan una tarea o trabajo puede suceder que no haga exactamente lo requerido por falta de atención.
28. Periódicamente pienso en lo que he hecho para alcanzar mis metas y de que manera puedo avanzar más rápido.
29. Tengo problemas para terminar las tareas escolares a tiempo.
30. Dejo para el último momento la preparación de mis trabajos.
31. Cuando tengo que hacer un mandado puede suceder que lo olvide.

32. Me reprocho por no dedicar suficiente tiempo y esfuerzo al logro de mis metas.
33. Cuando me propongo hacer varias cosas en el día puede ser que olvide realizar alguna.
34. Avanzo lentamente en el logro de mis metas.
35. Olvido donde dejo mis cosas .
36. Cuando me encargan algo puede suceder que haga una cosa por otra .
37. Después de tomar una decisión importante sobre asuntos de trabajo o estudio, dudo de su conveniencia u oportunidad.
38. Después de tomar una decisión importante me percato de que no tomé en cuenta información importante acerca de la situación o problema.
39. Mantengo metas y planes por largo tiempo sin que avances en su realización.
40. Procuro que mis actividades diarias contribuyan al logro de mis metas.
41. Cuando tengo que realizar una tarea compleja elaboro un plan detallado para realizarla.
42. Cuando tengo muchas cosas importantes que hacer se me facilita hacer un plan y apegarme a él.
43. Durante periodos largos me olvido de mis metas para ocuparme de otras cosas.
44. Cuando estoy realizando una tarea y encuentro dificultades tiendo a desanimarme.
45. Cuando tomo una decisión de trabajo o estudio trato de rectificarla o modificarla poco después.
46. Me fijo metas y elaboro planes para lograr las cosas que me interesan.
47. No concluyo las cosas que inicio.
48. Tengo problemas administrativos por olvidar algún requisito.

APENDICE 2

INVESTIGACION 2

CUESTIONARIO

ESTE CUESTIONARIO TIENE POR OBJETO CONOCER ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA EJECUCION DE TAREAS ESCOLARES Y DE OTRAS ACTIVIDADES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

PARA CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES QUE SIGUEN TIENES QUE INDICAR LA FRECUENCIA CON QUE REALIZAS LA ACCION DESCRITA, SELECCIONANDO UNA DE LAS SIGUIENTES OPCIONES DE RESPUESTA:

- A) CASI SIEMPRE
- B) FRECUENTEMENTE
- C) ALGUNAS VECES
- D) RARA VEZ

ANOTA LA LETRA CON QUE ESTA MARCADA LA OPCION ESCOGIDA EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

1. ME PERCATO QUE HE SIDO PESIMISTA AL JUZGAR MIS POSIBILIDADES DE REALIZAR EXITOSAMENTE UNA TAREA.
2. CUANDO ESTOY REALIZANDO UN TRABAJO TRATO DE PULIR TANTO CADA PARTE QUE A VECES TENGO PROBLEMAS PARA TERMINAR A TIEMPO.
3. CUANDO ESTOY REALIZANDO UNA TAREA REHAGO ALGUNAS PARTES PORQUE CAMBIA MI OPINION SOBRE LA MEJOR FORMA DE HACERLA.
4. EN LOS JUEGOS ME INTERESA MAS GANAR QUE DIVERTIRME.
5. ME AGRADA ENFRENTAR LOS RETOS Y DESAFIOS EN MI TRABAJO (AUNQUE ME SIGNIFIQUE MAYOR ESFUERZO)
6. ME PREOCUPA LA OPINION DE OTROS SOBRE MIS LOGROS.
7. SOY TIMIDO AL DEMOSTRAR LO QUE SOY CAPAZ.
8. CUANDO PIERDO EN UN JUEGO O EN UNA COMPETENCIA EXPERIMENTO UN GRAN DESEO DE PARTICIPAR NUEVAMENTE.
9. SOY EXIGENTE AL JUZGAR LA CALIDAD DE MI TRABAJO.
10. DURANTE LA REALIZACION DE UNA TAREA TENGO LA IMPRESION DE NO ESTAR HACIENDOLO BIEN.
11. SOY ESCRUPULOSO EN LA REALIZACION DE MIS TAREAS.
12. ME DESAGRADA PARTICIPAR EN COMPETENCIAS.
13. CUANDO TENGO QUE HACER UN TRABAJO EN UN PLAZO DETERMINADO TRABAJO ESCRUPULOSAMENTE AUNQUE TENGA QUE ROBARLE TIEMPO A MIS OTRAS ACTIVIDADES.
14. LA MAYORIA DE LA GENTE QUE ME CONOCE ME CONSIDERA DEFINITIVAMENTE COMPETITIVA.
15. CUANDO ESTOY ESTUDIANDO PARA UN EXAMEN, TRATO DE APRENDERME TAN BIEN CADA TEMA QUE A MENUDO TENGO DIFICULTADES PARA CUBRIR TODO EL TEMARIO.
16. CUANDO TENGO QUE REALIZAR UNA TAREA IMPORTANTE DUDO DE MI CAPACIDAD PARA HACERLA BIEN.
17. ME ESFUERZO MAS CUANDO COMPITO CON OTROS.
18. CUANDO ESTOY REALIZANDO UNA TAREA EMPLEO MUCHO TIEMPO EN LA REVISION Y CORRECCION DE CADA PARTE.

19. DISFRUTO CUANDO PUEDO VENCER A OTROS.
20. CUANDO ME ENCARGAN UNA TAREA DIFICIL SIENDO COMO SI ME ENCONTRARA ANTE UNA ENORME MONTAÑA QUE NO PODRE ESCALAR.
21. CUANDO ME ENCARGAN EXPONER UN TEMA EN CLASE SIENDO UN GRAN TEMOR DE HACERLO MAL.
22. CUANDO EN LA CLASE ME PIDEN QUE DE MI OPINION SOBRE ALGUN PROBLEMA ME PONGO SUMAMENTE NERVIOSO.
23. EN LAS TAREAS ESCOLARES TIENDO A SER MENOS CUIDADOSO CON LOS DETALLES QUE MIS COMPAÑEROS.
24. TENGO CONFIANZA EN MI CAPACIDAD PARA LOGRAR LAS COSAS QUE ME PROPONGO.
25. SIENDO QUE EL TIEMPO PASA DEMASIADO RAPIDO PARA REALIZAR TODAS LAS COSAS QUE DESEO HACER.
26. ME ENOJA QUE OTROS TRABAJEN MEJOR QUE YO.
27. HAGO LAS COSAS CON TANTO ESFUERZO QUE GENERALMENTE EMPLEO MAS TIEMPO QUE LOS DEMAS.
28. ME DISGUSTO CUANDO ALGUIEN ME GANA.
29. ME INTIMIDAN LAS METAS DIFICILES.
30. AL DEMOSTRAR MIS CAPACIDADES TENGO QUEDAR EN RIDICULO.
31. ES IMPORTANTE PARA MI HACER LAS COSAS CADA VEZ MEJOR.
32. SOY CUIDADOSO AL EXTREMO DE LA PERFECCION.
33. ME GUSTA PARTICIPAR EN SITUACIONES EN LAS QUE HAYA QUE COMPETIR CON OTROS.
34. ME ES IMPORTANTE HACER LAS COSAS LO MEJOR POSIBLE.
35. ES IMPORTANTE PARA MI HACER LAS COSAS MEJOR QUE LOS DEMAS.
36. NO ESTOY TRANQUILO HASTA QUE MI TRABAJO QUEDA BIEN HECHO.
37. LAS COSAS POCAS VEDES MARCHAN COMO YO DESEO.
38. POCAS VEDES QUEDO SATISFECHO CON LO QUE LOGRO.
39. TARDO MUCHO EN TOMAR DECISIONES PORQUE DESEO ESTAR SEGURO DE NO EQUIVOCARME.
40. EMPRENDO LAS TAREAS NUEVAS CON OPTIMISMO Y ENTUSIASMO.

LAS OPCIONES DE RESPUESTA DE LA SIGUIENTE AFIRMACION SE PRESENTA DESPUES DE ELLA, SELECCIONA LA QUE TE PAREZCA MAS ADECUADA, ANOTANDO LA LETRA CON QUE ESTA MARCADA EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

41. LA MAYORIA DE LA GENTE QUE TE CONOCE CONSIDERA QUE DISFRUTAS LAS COMPETENCIAS Y TE ESFUERZAS MUCHO POR GANAR:

- A) DEFINITIVAMENTE SI
- B) PROBABLEMENTE SI
- C) PROBABLEMENTE NO
- D) DEFINITIVAMENTE NO

APENDICE 3

INVESTIGACION 3

QUESTIONARIO

ESTE QUESTIONARIO TIENE POR OBJETO CONOCER ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA EJECUCION DE TAREAS ESCOLARES Y DE OTRAS ACTIVIDADES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
PARA CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES QUE SIGUIEN TIENES QUE INDICAR LA FRECUENCIA CON QUE REALIZAS LA ACCION DESCRITA, SELECCIONANDO UNA DE LAS SIGUIENTES OPCIONES DE RESPUESTA:

- A) CASI SIEMPRE
- B) FRECUENTEMENTE
- C) ALGUNAS VECES
- D) RARA VEZ

ANOTA LA LETRA CON QUE ESTA MARCADA LA OPCION ESCOGIDA EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

1. CUANDO TOMO UNA DECISION DE TRABAJO O ESTUDIO TRATO DE RECTIFICARLA O MODIFICARLA POCO DESPUES.
2. ME FIJO METAS Y ELABORO PLANES PARA LOGRAR LAS COSAS QUE ME INTERESAN.
3. ME PERCATO QUE HE SIDO PESIMISTA AL JUZGAR MIS POSIBILIDADES DE REALIZAR EXITOSAMENTE UNA TAREA.
4. CUANDO ESTOY REALIZANDO UN TRABAJO TRATO DE PULIR TANTO CADA PARTE QUE A VECES TENGO PROBLEMAS PARA TERMINAR A TIEMPO.
5. CUANDO ESTOY REALIZANDO UNA TAREA REHAGO ALGUNAS PARTES PORQUE CAMBIA MI OPINION SOBRE LA MEJOR FORMA DE HACERLA.
6. CUANDO TENGO QUE REALIZAR UNA TAREA COMPLEJA ELABORO UN PLAN DETALLADO PARA REALIZARLA.
7. CUANDO TENGO MUCHAS COSAS IMPORTANTES QUE HACER SE ME FACILITA HACER UN PLAN Y APEGARME A EL.
8. EN LOS JUEGOS ME INTERESA MAS GANAR QUE DIVERTIRME.
9. ME AGRADA ENFRENTAR LOS RETOS Y DESAFIOS EN MI TRABAJO AUNQUE ME SIGNIFIQUE MAYOR ESFUERZO.
10. ME PREOCUPA LA OPINION DE OTROS SOBRE MIS LOGROS.
11. SOY TIMIDO AL DEMOSTRAR LO QUE SOY CAPAZ.
12. CUANDO PIERDO EN UN JUEGO O EN UNA COMPETENCIA EXPERIMENTO UN GRAN DESEO DE PARTICIPAR NUEVAMENTE.
13. SOY EXIGENTE AL JUZGAR LA CALIDAD DE MI TRABAJO.
14. DURANTE LA REALIZACION DE UNA TAREA TENGO LA IMPRESION DE NO ESTAR HACIENDOLO BIEN.
15. CUANDO ME ENCARGAN ALGO PUEDE SUCEDER QUE HAGA UNA COSA POR OTRA.
16. PROCURO QUE MIS ACTIVIDADES DIARIAS CONTRIBUYAN AL LOGRO DE MIS METAS.
17. SOY ESCRUPULOSO EN LA REALIZACION DE MIS TAREAS.
18. ME DESAGRADA PARTICIPAR EN COMPETENCIAS.
19. CUANDO TENGO QUE HACER UN TRABAJO EN UN PLAZO DETERMINADO TRABAJO ESCRUPULOSAMENTE AUNQUE TENGA

QUE ROBARLE TIEMPO A MIS OTRAS ACTIVIDADES.

20. CUANDO ME PROPONGO HACER VARIAS COSAS EN EL DIA PUEDE SUCEDER QUE OLVIDE REALIZAR ALGUNA.
21. OLVIDO DONDE DEJO MIS COSAS.
22. LA MAYORIA DE LA GENTE QUE ME CONOCE ME CONSIDERA DEFINITIVAMENTE COMPETITIVO.
23. CUANDO TENGO QUE REALIZAR UNA TAREA IMPORTANTE DUDO DE MI CAPACIDAD PARA HACERLA BIEN.
24. ME ESFUERZO MAS CUANDO COMPITO CON OTROS.
25. CUANDO ESTOY REALIZANDO UNA TAREA EMPLEO MUCHO TIEMPO EN LA REVISION Y CORRECCION DE CADA PARTE.
26. PERIODICAMENTE PIENSO EN LO QUE HE HECHO PARA ALCANZAR MIS METAS Y DE QUE MANERA PUEDO AVANZAR MAS RAPIDO.
27. CUANDO TENGO QUE HACER UN MANDADO PUEDE SUCEDER QUE LO OLVIDE.
28. DISFRUTO CUANDO PUEDO VENCER A OTROS.
29. CUANDO ME ENCARGAN UNA TAREA DIFICIL SIENTO COMO SI ME ENCONTRARA ANTE UNA ENORME MONTAÑA QUE NO PODRE ESCALAR.
30. CUANDO ME ENCARGAN EXPONER UN TEMA EN CLASE SIENTO UN GRAN TEMOR DE HACERLO MAL.
31. EXTRAVIO ALGUNA DE MIS PERTENENCIAS PERSONALES.
32. CUANDO ME ENCARGAN UNA TAREA O TRABAJO PUEDE SUCEDER QUE NO HAGA EXACTAMENTE LO REQUERIDO POR FALTA DE ATENCION.
33. CUANDO EN LA CLASE ME PIDEN QUE DE MI OPINION SOBRE ALGUN PROBLEMA ME PONGO SUMAMENTE NERVIOSO.
34. ME ENOJA QUE OTROS TRABAJEN MEJOR QUE YO.
35. HAGO LAS COSAS CON TANTO ESFUERZO QUE GENERALMENTE EMPLEO MAS TIEMPO QUE LOS DEMAS.
36. ME DISGUSTO CUANDO ALGUIEN ME GANA.
37. EMPLEO MUCHO TIEMPO BUSCANDO LAS COSAS QUE NECESITO PARA MI ARREGLO PERSONAL.
38. ME FIJO METAS CLARAS Y PRECISAS QUE PUEDO LOGRAR A CORTO PLAZO.
39. ME INTIMIDAN LAS METAS DIFICILES.
40. AL DEMOSTRAR MIS CAPACIDADES TEMO QUEDAR EN RIDICULO.
41. ES IMPORTANTE PARA MI HACER LAS COSAS CADA VEZ MEJOR.
42. SOY CUIDADOSO AL EXTREMO DE LA PERFECCION.
43. ME GUSTA PARTICIPAR EN SITUACIONES EN LAS QUE HAYA QUE COMPETIR CON OTROS.
44. ME ES IMPORTANTE HACER LAS COSAS LO MEJOR POSIBLE.

45. NO ESTOY TRANQUILO HASTA QUE MI TRABAJO QUEDA BIEN HECHO.
46. LAS DECISIONES QUE TOMO LAS MANTENGO FIRMEMENTE TRATANDO DE VENCER LOS OBSTACULOS QUE SURGEN.
47. PREVEO LOS OBSTACULOS O DIFICULTADES QUE PUEDEN PRESENTARSE EN LA REALIZACION DE UNA TAREA.
48. LA MAYORIA DE LA GENTE QUE TE CONOCE CONSIDERA QUE DISFRUTAS LAS COMPETENCIAS Y TE ESFUERZAS MUCHO POR GANAR:
- A) DEFINITIVAMENTE SI
 - B) PROBABLEMENTE SI
 - C) PROBABLEMENTE NO
 - D) DEFINITIVAMENTE NO
49. ME SIENTO MAL CUANDO COMETO ALGUN ERROR.
50. CUANDO ALGUIEN HACE MEJOR QUE YO UNA TAREA EN LA ESCUELA O EN EL TRABAJO SIENTO COMO SI HUBIERA FRACASADO.
51. ES IMPORTANTE PARA MI SER COMPLETAMENTE COMPETENTE EN TODO LO QUE HAGO.
52. AUN CUANDO HAGO LAS COSAS MUY CUIDADOSAMENTE A MENUDO SIENTO QUE NO ESTAN COMPLETAMENTE BIEN.
53. ME TOMA MUCHO TIEMPO HACER ALGO BIEN.
54. YO TIENDO A REZAGARME EN MI TRABAJO PORQUE REPITO LAS COSAS UNA Y OTRA VEZ.
55. USUALMENTE TENGO DUDAS ACERCA DE LAS COSAS QUE HAGO DIARIAMENTE.
56. YO ABORREZCO NO HACER LAS COSAS PERFECTAMENTE BIEN.
57. TARDO MUCHO EN TOMAR DECISIONES PORQUE DESEO ESTAR SEGURO DE NO EQUIVOCARME.
58. CUANDO TENGO QUE REALIZAR UNA TAREA IMPORTANTE PIENSO BASTANTE EN LA MEJOR FORMA DE HACERLA.

APENDICE 4

INVESTIGACION 4.

SECCION 1

- 1.aeirn
- 2.aioqr
- 3.aeidn
- 4.eoums
- 5.eiobr
- 6.ioujn
- 7.aeibl
- 8.ioblr
- 9.augnp
- 10.eeist

SECCION 2

- 1.eiodm
- 2.aeucm
- 3.aebcl
- 4.iocss
- 5.aoolp
- 6.aeojn
- 7.eeirs
- 8.aeiln
- 9.eougl
- 10.oufjl

SECCION 3

- 1.aiodr
- 2.eiocl
- 3.iogls
- 4.ionrt
- 5.aeuql
- 6.aiopt
- 7.eolmn
- 8.eilns
- 9.eoucr
- 10.iocds

APENDICE 5

INVESTIGACION 5

CUESTIONARIO 1

ESTE CUESTIONARIO TIENE POR OBJETO CONOCER ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA EJECUCION DE TAREAS ESCOLARES Y DE OTRAS ACTIVIDADES.

PARA CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES QUE SIGUEN TIENES QUE INDICAR LA FRECUENCIA CON QUE REALIZAS LA ACCION DESCRITA, SELECCIONANDO UNA DE LAS SIGUIENTES OPCIONES DE RESPUESTA:

- A) CASI SIEMPRE
- B) FRECUENTEMENTE
- C) ALGUNAS VECES
- D) RARA VEZ

NOTA LA LETRA QUE ANTECEDE A LA OPCION ESCOGIDA EN EL ESPACIO CORRESPONDIENTE

- ___ 1. ME FIJO METAS Y ELABORO PLANES PARA LOGRAR LAS COSAS QUE ME INTERESAN.
- ___ 2. CUANDO TENGO QUE REALIZAR UNA TAREA COMPLEJA ELABORO UN PLAN DETALLADO PARA REALIZARLA.
- ___ 3. CUANDO TENGO MUCHAS COSAS IMPORTANTES QUE HACER SE ME FACILITA HACER UN PLAN Y APEGARME A EL.
- ___ 4. CUANDO ME ENCARGAN ALGO PUEDE SUCEDER QUE HAGA UNA COSA POR OTRA.
- ___ 5. PROCURO QUE MIS ACTIVIDADES DIARIAS CONTRIBUYAN AL LOGRO DE MIS METAS.
- ___ 6. CUANDO ME PROPONGO HACER VARIAS COSAS EN EL DIA PUEDE SUCEDER QUE OLVIDE REALIZAR ALGUNA.
- ___ 7. OLVIDO DONDE DEJO MIS COSAS.
- ___ 8. PERIODICAMENTE PIENSO EN LO QUE HE HECHO PARA ALCANZAR MIS METAS Y DE QUE MANERA PUEDO AVANZAR MAS RAPIDO.
- ___ 9. CUANDO TENGO QUE HACER UN MANDADO PUEDE SUCEDER QUE LO OLVIDE.
- ___ 10. EXTRAVIO ALGUNA DE MIS PERTENENCIAS PERSONALES.
- ___ 11. CUANDO ME ENCARGAN UNA TAREA O TRABAJO PUEDE SUCEDER QUE NO HAGA EXACTAMENTE LO REQUERIDO POR FALTA DE ATENCION.
- ___ 12. ME FIJO METAS CLARAS Y PRECISAS QUE PUEDO LOGRAR A CORTO PLAZO.
- ___ 13. EMPLEO MUCHO TIEMPO BUSCANDO LAS COSAS QUE NECESITO PARA MI ARREGLO PERSONAL.
- ___ 14. PREVEO LOS OBSTACULOS O DIFICULTADES QUE PUEDEN PRESENTARSE EN LA REALIZACION DE UNA TAREA.
- ___ 15. CUANDO ESTOY REALIZANDO UNA TAREA MANTENGO ORDENADOS LOS MATERIALES NECESARIOS.
- ___ 16. CUANDO ESTOY REALIZANDO UNA TAREA PIERDO TIEMPO BUSCANDO LA INFORMACION Y LOS MATERIALES QUE NECESITO.
- ___ 17. TENGO PROBLEMAS PARA TERMINAR LAS TAREAS ESCOLARES A TIEMPO.
- ___ 18. SOY ORGANIZADO Y SISTEMATICO EN LA REALIZACION DE MIS TAREAS.
- ___ 19. A PESAR DE MIS DESEOS BUENA PARTE DE MI TIEMPO Y DE MI ESFUERZO SE

DISPERSA ENTRE MUCHAS COSAS.
20. CUANDO TOMO UNA DECISION DE TRABAJO O ESTUDIO TRATO
DE MODIFICARLA POCO DESPUES.

CUESTIONARIO 2

Lee atentamente cada una de las afirmaciones siguientes e indica cuantas veces en el lapso de las dos últimas semanas te ha ocurrido alguna de las siguientes cosas:

1. Olvidé hacer algo que me había propuesto. _____
2. Perdí tiempo buscando algo que necesitaba. _____
3. Llegué tarde a una cita o compromiso (clase, trabajo). _____
4. Tuve que apresurarme para terminar una tarea o trabajo a tiempo. _____
5. Extravié temporalmente alguna de mis pertenencias personales. _____
6. Tuve que apurarme para llegar a tiempo a una cita o compromiso. _____
7. Cambié de idea sobre lo que pensaba hacer. _____
8. Realicé algo después de la fecha en que debería o esperaba hacerlo. _____
9. Estuve buscando algo que había extraviado. _____