

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

Alba Fuente Martínez

Máster en Dirección de Recursos Humanos



MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología

Máster en Dirección de Recursos Humanos



Universidad Autónoma
de Madrid

Efecto de los Estados Mentales sobre el Logro de Metas Claras

Alumna: Alba Fuente Martínez

Tutor: Jesús María de Miguel Calvo

Madrid, 2019

RESUMEN

En el presente estudio, se analizan los efectos de los estados mentales (deliberativo e implemental) sobre el logro de metas claras y sobre el estrés experimentado durante el logro de meta. Se propone que con dichas metas un estado mental deliberativo da lugar a un mayor logro de meta que un estado mental implemental. Para analizar el efecto, se realizó una investigación en la que aproximadamente la mitad de los participantes fueron asignados al azar a una tarea que inducía un estado mental deliberativo y la otra mitad fueron asignados una tarea que inducía un estado mental implemental y, a continuación, participaron en una tarea que consistía en realizar un sudoku en grupos de cuatro personas. Los resultados obtenidos sugieren que, al contrario de lo esperado, los individuos a los que se indujo un estado mental implemental tuvieron un mayor logro de meta que aquellos a los que se indujo un estado mental deliberativo. En cuanto al nivel de estrés, no se encontraron diferencias significativas.

Palabras clave: meta clara, estado mental deliberativo, estado mental implemental, logro de metas, estrés.

Índice

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN TEÓRICA.....	5
Perspectiva organizacional.....	5
Perspectiva psicológica	6
Teorías de contenido.....	8
Teorías de auto-regulación	10
Modelo del Rubicón o modelo de las fases de acción.....	11
Estados mentales	16
MÉTODO	20
Participantes	20
Diseño de la investigación	20
Variables, manipulaciones y medidas	21
Variables independientes.....	21
Variables dependientes.....	22
Variables controladas	25
Procedimiento	25
Análisis de datos	26
RESULTADOS	27
Estado mental y logro de meta	27
Estado mental y estrés	32

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 34

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 39

ANEXOS..... 43

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Continuamente, en nuestro día a día, las personas nos establecemos objetivos que queremos conseguir, ya sea a nivel personal, como ponernos en forma o dejar de fumar, o a nivel académico o profesional, como obtener una buena calificación en los exámenes o conseguir un ascenso.

El concepto de meta ha sido ampliamente estudiado desde diversas disciplinas. Por ejemplo, De Miguel, González y Blanco (2009) diferencian dos enfoques: psicológico y organizacional. En el presente estudio, se considera la perspectiva organizacional, en cuanto se da importancia a aspectos como la toma de decisiones o los procesos estratégicos, pero sobre todo, la perspectiva psicológica, que atiende más a procesos cognitivos y motivacionales (De Miguel, González y Blanco, 2009). Los resultados de las investigaciones sobre metas no solo se aplican en el ámbito organizacional. Por ejemplo, también se pueden ampliar a otros ámbitos como puede ser el educativo (Gollwitzer y Schaal, 2001).

Perspectiva organizacional

Según la perspectiva organizacional, la meta forma parte, junto con las políticas y los programas, de los elementos que configuran la estrategia. La meta determina qué y cuánto se va a lograr, las políticas son guías y los programas definen la secuencia de acción para lograrlo (Quinn, 1993, citado en De Miguel, González y Blanco, 2009).

Han surgido distintos planteamientos que buscan facilitar el logro de objetivos dentro de una organización (De Miguel, González y Blanco, 2009).

- **Ciclo PDCA** (Plan, Do, Check, Act) (Deming, 1982; Shewhart, 1931; citado en De Miguel, González y Blanco, 2009):

Existen cuatro fases a la hora de conseguir una meta. En la primera fase, Plan, hay que planificar la actividad, identificando el problema y formulando el objetivo. En segundo lugar, Do, se lleva a cabo lo planificado. La tercera fase, Check, consiste en comprobar si se ha conseguido lo deseado. En la última fase, Act, se evalúa si es necesario hacer cambios para mejorar el resultado o si se estandariza el proceso. Al establecerse nuevos objetivos, el ciclo comenzaría de nuevo.

- **Metodología RADAR** (Results, Approach, Deployment, Assessment, Refinement) (European Foundation for Quality in Management, 2009; citado en De Miguel, González y Blanco, 2009):

Esta metodología es muy parecida a la anterior, salvo en algunos aspectos. A diferencia que en el ciclo PDCA, los objetivos que se pretenden conseguir se conciben al principio. Los siguientes pasos, corresponderían a las fases del otro modelo, planificando las acciones e integrándolas con el objetivo (“approach” o enfoque) y llevando el enfoque a cabo (“deployment”). Finalmente, terminaría con una evaluación y revisión.

Perspectiva psicológica

En lo que respecta a la perspectiva psicológica, el concepto de meta se ha estudiado en gran medida desde la psicología social, gracias al desarrollo de la psicología de la motivación, el interés por la volición y el campo de la cognición social (Gollwitzer, 2013) y desde el campo de la psicología educativa (Gollwitzer y Schaal, 2001). Este concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo, con las distintas perspectivas psicológicas (Oettingen y Gollwitzer, 2001).

Este concepto se relaciona con el concepto de necesidad e incentivo, y se pueden distinguir metas de orden superior y de orden inferior (Kazdin, 2000).

El estudio de las metas empezó con los psicólogos del comportamiento, estudiando solo las características observables del comportamiento dirigido a la meta y dejando de lado la intención o meta interna subjetiva (Gollwitzer, 2013). Defendían que este comportamiento dirigido a una meta se caracterizaba por ser persistente, apropiado, en el sentido de que se adaptaba el curso de acción en respuesta a los obstáculos encontrados, y que los organismos empezaban la búsqueda cuando eran expuestos a estímulos relacionados con la meta (Oettingen y Gollwitzer, 2001; Gollwitzer y Schaal, 2001). Asimismo, defendieron que este comportamiento era resultado de un condicionamiento operante (Skinner, 1953, citado en Oettingen y Gollwitzer, 2001). Este enfoque fue muy criticado y el punto de referencia pasó a ser la meta interna subjetiva, manteniéndose así hasta la actualidad.

Los precursores de esta nueva orientación fueron James y McDougall. James (1890) supuso que el comportamiento puede ser regulado por las metas subjetivas del individuo aunque a veces puede resultar difícil lograrlas. La pregunta de investigación de James fue si las personas pueden lograr sus metas en sus acciones. Por otro lado, McDougall (1908) postuló que las metas subjetivas guían el comportamiento del individuo a través de actividad cognitiva por el análisis del contexto situacional y la visión del estado de la meta, experimentando agrado cuando se progresa hacia la meta o desagrado cuando se aleja, aunque seguía manteniendo los aspectos observables de los psicólogos del comportamiento (Gollwitzer y Schaal, 2001).

De acuerdo con Lewin, Dembo, Festinger y Sears (1944), en el comportamiento dirigido a la meta se pueden distinguir la formulación de la meta (“goal setting”) y su persecución o logro (“goal striving”).

Los psicólogos alemanes centraron sus investigaciones en el logro de la meta, estudiando el inicio y la acción para lograrla (Gollwitzer, 1990). En la psicología alemana este tema produjo un gran intercambio de opiniones, entre las que destacan de la Asch (1935) y la

de Lewin (1926). La mayor diferencia entre ambos es que Asch puso el foco de atención en cómo las personas forman intenciones de comportamiento y en que las variables volitivas funcionan independientemente de la base motivacional de la intención, mientras que Lewin utilizó variables motivacionales e intentó predecir los efectos de las intenciones en base a estas (Gollwitzer y Schaal, 2001).

La investigación después de Lewin, cambió su foco de atención a la formulación de las metas, a cómo esta formulación afecta al comportamiento del individuo (Gollwitzer, 1990; Gollwitzer y Schaal, 2001).

Muchas de las ideas de las teorías anteriores han sido adoptadas por las teorías de metas modernas, y hoy en día ya no hay demasiadas controversias teóricas. Podemos encontrar dos tipos de teorías, las teorías sobre la formulación de las metas y las teorías de la auto-regulación del comportamiento de logro de metas (Gollwitzer y Schaal, 2001; De Miguel, González y Blanco, 2009).

Teorías de contenido

Las teorías de contenido se centran en la formulación de la meta. Tratan de explicar cómo diferentes aspectos del contenido de la meta provocan cambios en el comportamiento dirigido a esta (Gollwitzer, 2013).

El prototipo de las teorías de contenido de metas es la teoría de la formulación de la meta (“goal setting theory”), desarrollada por Locke y Latham en 1990 (Gollwitzer y Schaal, 2001). El núcleo fuerte de la teoría se centra en la especificidad y la dificultad de las metas. Son 4 los mecanismos por los que las metas afectan a los resultados: tienen una función directiva y activadora, se produce persistencia y afectan indirectamente a la acción. Fuera de este núcleo, hay diferentes moderadores que también influyen en los efectos (compromiso, feedback, complejidad de la tarea...) (De Miguel, González y Blanco, 2009).

La investigación de las teorías de contenido también se ha centrado en otros aspectos. Entre otros, Bandura y Schunk (1981) investigaron la relación entre el marco temporal del logro de la meta y el rendimiento. Las metas proximales, relacionadas con lo que se hace en el presente o el futuro próximo, llevan a mejor rendimiento que las metas distales, ya que no permiten obtener pequeños feedbacks que promueven la auto-eficacia y el interés. Deci y Ryan (1991), estudiaron las fuentes de la meta, defendiendo que las metas que se establecen con autonomía y están relacionadas con la competencia e integración social llevan a un mejor desempeño, comparadas con las metas que se establecen desde fuera por una autoridad o por sentimientos propios de obligación. Dweck (1991), por otro lado, se centró en las teorías implícitas de la persona acerca de la naturaleza de la habilidad, proponiendo que los resultados serán diferentes, sobre todo ante una situación de fracaso, si el individuo tiene una teoría de entidad, y por tanto, establece metas de desempeño, o si tiene una teoría implícita incremental y establece, por tanto, metas de aprendizaje. Por último, Higgins, Roney, Crowe y Hymes, en 1994, afirmaron que las metas de logro enmarcadas en la presencia o ausencia de resultados positivos favorecen el desempeño, en comparación con las metas de logro enmarcadas en la presencia o ausencia de resultados negativos (Gollwitzer y Schaal, 2001).

Sin embargo, como comentábamos, según la teoría de la formulación de la meta, la claridad de la meta es uno de los aspectos más importantes a la hora de conseguir o no el resultado deseado, y en el presente estudio, son las metas claras las que utilizaremos. Una meta clara es aquella que define el resultado deseado y da lugar a una iniciación de la acción de manera inmediata, sin necesidad de dar una interpretación (De Miguel, González y Blanco, 2009). Han sido varios los estudios que, desde los años 80, han centrado su investigación en cómo influye la claridad de la meta en el logro de los objetivos en diversos ámbitos.

Locke y Latham concluyeron que el desempeño era mejor cuando las metas eran claras y retadoras, comparado con las metas ambiguas, “do your best” o cuando no había ninguna

meta. Locke, Shaw, Saari y Latham (1981) también mostraron que, en comparación con las metas imprecisas, las metas específicas resultaban en un mejor rendimiento. Asimismo, se ha estudiado este efecto en deportistas, encontrando que la claridad de las metas incrementaba la cohesión grupal, incrementando consecuentemente el rendimiento (Kjormo y Halvari, 2002, citado en De Miguel, González y Blanco, 2009). Nemanich y Keller (2007) también vieron que había una relación positiva entre la claridad de la meta y el rendimiento cuando había un proceso de adquisición de una empresa a sus empleados (De Miguel, González y Blanco, 2009).

Sin embargo, no todos los estudios han mostrado que la claridad de la meta se relacione siempre de manera positiva con el rendimiento en la tarea, puede haber algunos factores que modifiquen el resultado. De Miguel, González y Blanco (2009) llevaron a cabo una investigación que mostró que la claridad de la meta lleva a un mejor rendimiento cuando la persona tiene las competencias o estrategias necesarias para alcanzar la meta. De no ser así, es decir, cuando la persona sabe qué tiene que hacer pero no cómo hacerlo, una instrucción de meta ambigua resulta más efectiva, ya que la persona puede interpretar o redefinir la meta y establecer un curso de acción para alcanzarla. Latham (2016) sugiere que las metas claras y retadoras llevan a un mejor rendimiento sólo en los casos en los que la persona tiene la capacidad necesaria para alcanzar la meta, está comprometida con su logro, recibe feedback durante su persecución y cuenta con los recursos necesarios.

A pesar de esto, la claridad de la meta ha resultado ser uno de los factores más importantes a tener en cuenta y se debe ampliar la investigación para ver qué otros factores pueden influir en la relación de este con el éxito en el logro de la meta.

Teorías de auto-regulación

Una vez tenemos formulada la meta, hay que dirigir nuestro comportamiento y nuestros esfuerzos para conseguirla. Las teorías de auto-regulación se centran en la regulación del

propio comportamiento para lograr la meta, en cómo el individuo soluciona de manera eficiente todos los obstáculos hasta llegar a ella.

Las personas establecemos varias metas a lo largo de nuestra vida y estas metas pueden llegar a estar en conflicto unas con otras. Si las metas son a corto plazo, estas cobran más importancia en ese momento. Cuando son a largo plazo, como metas personales o metas que queremos conseguir en nuestra vida, el conflicto es mayor y produce una disminución del bienestar, por lo que se necesitan otro tipo de procesos de auto-regulación, como por ejemplo la integración creativa de las metas (Gollwitzer y Schaal, 2001).

Por otro lado, Kuhl (1983) estudió cómo los procesos de autorregulación influyen en el logro de la meta en relación a las tendencias de acción. Según Kuhl, existen diversas tendencias de acción al mismo tiempo, por lo que se hace necesario proteger la meta actual que queremos que guíe nuestro comportamiento de las demás, a través de mecanismos de control de la acción (atencional, emocional, motivacional y contextual). Un individuo puede encontrarse en un modo de control de orientación a la acción, concentrándose en la acción y respondiendo eficientemente con los mecanismos de control de la acción, o en un modo de control de orientación al estado, en el que la persona no puede dejar de lado otras metas incompletas que compiten con la actual (Gollwitzer y Schaal, 2001).

Uno de los modelos que explican los distintos comportamientos hasta el logro de la meta es el Modelo del Rubicón o modelo de las fases de acción.

Modelo del Rubicón o modelo de las fases de acción

Al contrario que la mayor parte de modelos de metas, que tienen una perspectiva vertical o jerárquica, el modelo del Rubicón tiene una perspectiva horizontal o temporal. Este modelo distingue la formulación de la meta (“goal setting”) y la consecución de la meta (“goal striving”) y las integra en el mismo modelo teórico (Gollwitzer, 1990). Además, también

integra los conceptos de motivación y volición. El modelo explica las diferencias entre el aspecto motivacional de la elección de la meta y el aspecto volitivo de la implementación de la meta teniendo también en cuenta otras variables (Gollwitzer y Schaal, 2001). Propone que el curso de acción a la hora de perseguir una meta está dividido en cuatro fases de acción consecutivas, separadas claramente (Gollwitzer, 2013). Gollwitzer (1990) describe cada una de estas fases:

El curso de acción empieza por la fase predecisional. De acuerdo con McClelland (1980), las personas tenemos tres tipos de motivaciones diferentes: la motivación de logro, la motivación de poder y la motivación de afiliación. A partir de estas, se producen muchos deseos que queremos hacer realidad. Sin embargo, no podemos perseguir todos ellos, tenemos que priorizar. En esta primera fase, la tarea consiste en tomar la elección más apropiada. Para ello, se analizan todas las opciones disponibles según la teoría de expectativa por valor (Atkinson y Birch, 1970). Es decir, se analiza la viabilidad y la deseabilidad de cada uno hasta llegar a una conclusión. Por un lado, la viabilidad tiene en cuenta el contexto, los medios de los que se dispone y las oportunidades que se tendrán. Por otro lado, la deseabilidad tiene en cuenta las consecuencias a corto o largo plazo y la probabilidad de que ocurran, evaluándolo en relación a otros deseos. Una vez que se ha elegido uno, pasa a ser una intención de meta, produciéndose un sentimiento de determinación u obligación a cumplirlo. A este paso de deliberación a intención de meta se le llama “cruzar el Rubicón” (Gollwitzer, 1990).

La siguiente fase es la fase preaccional. En esta fase, se planifica la acción, se da respuesta a las preguntas de cuándo, dónde, cómo y por cuánto tiempo actuar. Cuando hay un compromiso con un curso de implementación se forman intenciones de comportamiento (Gollwitzer, 1990). Planificar es una estrategia mental que prepara al individuo para la acción futura. Se ha visto en distintas investigación que la planificación tiene numerosos beneficios, ya que ayuda a controlar o evitar problemas volitivos en la persecución a la meta (Gollwitzer,

1996). La planificación está relacionada con las intenciones de implementación. Es necesario distinguir entre intención de meta e intención de implementación. Una intención de meta tiene el formato “quiero conseguir X”, mientras que una intención de implementación tiene el formato “haré X cuando ocurra Y”, enlazando un comportamiento concreto con una situación determinada, provocando así que el individuo realice el comportamiento hacia la meta planificado cuando se encuentra con la situación anteriormente anticipada (Gollwitzer, 1996). Las intenciones de meta especifican la intención de lograr una meta mientras que las intenciones de implementación se refieren a la intención de realizar un plan, especifican el cuándo, cómo y dónde (Gollwitzer y Oettingen, 2007). Estas últimas, son una forma estratégica y temporal por la que establecemos acciones por adelantado para que después se pongan en marcha de manera automática (Gollwitzer y Bargh, 2005).

La intención de meta se ha considerado el elemento clave para promover la consecución de la meta por diversas teorías de metas de comportamiento auto-regulado, como la Teoría de la Cognición Social de Bandura (1997) o la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991). No obstante, las líneas de investigación muestran una brecha entre la intención y la acción. La intención de meta no garantiza su logro ya que aparecen obstáculos tanto para iniciar la acción como para mantenerla en el tiempo y conseguir finalmente la meta, y estos obstáculos requieren de auto-regulación para superarlos. Gollwitzer propuso que no era la intención de la meta, sino las intenciones de implementación, las que facilitaban la consecución de la meta (Gollwitzer y Bargh, 2005; Sheeran, Web y Gollwitzer, 2006).

Las intenciones de implementación aumentan la probabilidad de que un deseo se transforme en una meta y la probabilidad de que la meta se logre. Tienen beneficios tanto a la hora de iniciar la acción como a la hora de concluir una acción ya comenzada. Algunos estudios muestran que las intenciones de implementación llevan a una mayor accesibilidad cognitiva de las señales situacionales, las oportunidades para actuar captan la atención incluso cuando la

persona está concentrada en otras tareas, aumentan la velocidad del inicio de la acción, movilizan el esfuerzo cuando se encuentran dificultades y protegen ante distracciones (Gollwitzer, 1996; Gollwitzer y Bargh, 2005; Gollwitzer y Oettingen, 2007; Sheeran, Web y Gollwitzer, 2006). Gollwitzer y Sheeran (2006) mencionan más de 90 estudios que demuestran que las personas que forman intenciones de implementación muestran un mayor logro de metas, en comparación con las personas que no siguieron sus intenciones de meta con intenciones de implementación. Por tanto, de acuerdo con los estudios comentados, la planificación mejoraría el rendimiento y el logro de la meta, aunque hay algunas variables que moderan su efecto. La planificación para deliberar incrementa la probabilidad de deliberar cuando es necesario, así las personas pueden ir ajustando su curso de acción, formando intenciones de implementación en momentos críticos, haciéndolo más adecuado con nueva información que puede ir apareciendo (Doerflinger, Martiny-Huenger & Gollwitzer, 2017). Los efectos beneficiosos de las intenciones de implementación se aprecian en mayor medida cuando es más difícil comenzar el comportamiento dirigido a la meta, con personas con deterioro del lóbulo frontal, que tienen mayores problemas con el control ejecutivo, o cuando el enlace entre la situación y el comportamiento a realizar es muy fuerte. Por otro lado, las intenciones de implementación por sí mismas no aseguran la consecución de la meta; si la intención de meta es débil, las intenciones de implementación no funcionarán (Gollwitzer y Oettingen, 2007).

La tercera fase se corresponde con la fase accional. El fenómeno característico de esta fase es actuar hacia el logro de la meta. El inicio de las acciones relevantes a una intención de meta depende de su fuerza volitiva y de si el contexto es favorable en ese momento.

La última fase es la fase postaccional, en la que se evalúa el éxito en el logro de la meta. Este éxito depende, por un lado, de si se ha conseguido el resultado deseado y, por otro lado,

de si el valor real del logro de la meta coincide con su valor esperado, para lo que hay que esperar a las consecuencias (Gollwitzer, 1990).

Tanto la mayoría de las teorías de metas clásicas como las modernas, han centrado su foco de atención en una elección de la meta y un comportamiento hacia esta consciente (Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar y Trötschel, 2001; Gollwitzer y Bargh, 2005). Heckhausen (1987) asumió que la representación mental de la meta dirigía el curso de acción y la determinación a lograr la meta se originaba de esta representación mental incluso si la persona no era consciente de la meta (Gollwitzer, 1990; Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar y Trötschel, 2001). A pesar de que en la mayor parte de la psicología se ha tenido en cuenta los determinantes tanto conscientes como inconscientes, esta consideración ha aparecido hace relativamente poco en las teorías de metas (Bargh y Gollwitzer, 1994; Glaser y Banaji, 1999; Moskowitz, Gollwitzer, Waser, y Schaal, 1999; citado en Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar y Trötschel, 2001). La activación inconsciente de metas puede suceder presentando conceptos semánticos relevantes, tanto de forma supraliminar como subliminar, o con señales situacionales que han estado presentes frecuentemente cuando se ha perseguido esa meta en el pasado (Gollwitzer, Delius y Oettingen, 2000; Oettingen, Grant, Smith, Skinner y Gollwitzer, 2006; Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar y Trötschel, 2001). Hay autores que han propuesto que el inicio inconsciente de la acción puede ser debido a las intenciones de implementación, al enlace creado entre una situación concreta y el inicio de la acción (Gollwitzer, 2013). El comportamiento ante las metas activadas inconscientemente es el mismo y estas metas son igual de efectivas a la hora de conseguir resultados que aquellas activadas de manera consciente (Oettingen, Grant, Smith, Skinner y Gollwitzer, 2006; Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar y Trötschel, 2001). Al igual que las metas conscientes, las metas inconscientes promueven la acción dirigida a la meta, aumentan en fuerza hasta que se actúa,

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

producen persistencia ante los obstáculos y favorecen la reanudación de las tareas interrumpidas (Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar y Trötschel, 2001).

Estados mentales

Al igual que el Modelo del Rubicón explica cómo las personas eligen sus metas, las planifican, actúan y evalúan el resultado, los estados mentales intentan responder a las mismas preguntas en términos de los procesos cognitivos que tienen lugar en las diferentes fases (Gollwitzer, 1990).

El concepto de “estado mental” se originó en la escuela de pensamiento de Würzburg en 1904, para explicar el estado cognitivo que se creaba cuando se instruía a los sujetos a resolver tareas específicas; este estado cognitivo facilitaba la solución de la tarea y obstaculizaba la realización de otras tareas no relacionadas con esta (Gollwitzer, 2013).

En un primer intento de relacionar los estados mentales con las fases de acción, se propuso que había dos estados mentales diferentes: estados mentales motivacionales y estados mentales volitivos. Los estados mentales motivacionales eran aquellos que se centran en la deseabilidad y la viabilidad de la meta y, por tanto, corresponderían a la fase predecisional y a la postaccional. Estos, tenían una orientación a la realidad, procesando la información de forma objetiva. Por otro lado, los estados mentales volitivos se centrarían en la implementación de la meta, correspondiendo así a las fases preaccional y accional. La orientación en este caso, es a la realización, y el procesamiento de la información está sesgado para favorecer el logro de la meta establecida (Gollwitzer, 1990).

Esta conceptualización creaba confusión y no explotaba todo el poder teórico del concepto de estado mental. Por tanto, Gollwitzer (1990) creó otra conceptualización analizando las tareas que se llevaban a cabo en las diferentes fases, distinguiendo un estado mental distinto para cada una de ellas, que ayuda a la solución de las tareas y promueve la consecución de las metas.

El estado mental deliberativo se origina en la fase predecisional. Como comentábamos anteriormente, la tarea de esta fase es determinar qué deseo es más deseable y viable. Para realizar esta tarea con éxito es necesario un estado mental con tres características principales: 1) atención cognitiva hacia información relacionada con la deseabilidad y viabilidad; 2) procesamiento de la información preciso e imparcial y 3) mente abierta para recoger toda la información disponible (Gollwitzer, 1990).

El estado mental implemental se origina en la fase preaccional. Ya que la tarea en esta fase es decidir cuándo, dónde y cómo actuar, este estado mental debe tener las siguientes características: 1) atención cognitiva hacia la información relacionada con cuándo, dónde y cómo actuar; 2) mente cerrada, concentrándose en la información que puede ayudar a promover la meta y 3) análisis de la información parcial y optimista acerca de la deseabilidad y viabilidad de la meta (Gollwitzer, 1990). Además, se ha encontrado que las personas que se encuentran en un estado mental implemental usan las estrategias mentales de control de la acción, descritas por Kuhl, con más efectividad que las personas en un estado mental deliberativo (Gollwitzer, 1996).

El estado mental accional se origina en la fase accional. Se caracteriza por lo que se conoce como “experiencia de flow” (Csikszentmihalyi, 1975), es decir, la persona está inmersa en la tarea, en las acciones, hay un foco atencional hacia las señales internas y externas que guían el curso de acción y se ignora toda la información que pueda suponer una reevaluación de la meta, el curso de acción o una auto-evaluación (Gollwitzer, 1990).

El estado mental evaluativo se origina en la fase postaccional, donde se evalúan los resultados y las consecuencias. Debe tener las siguientes características: 1) atención cognitiva hacia información relevante para evaluar la calidad del resultado y la deseabilidad de las consecuencias; 2) procesamiento de la información preciso e imparcial y 3) orientación

comparativa, comparando el resultado y las consecuencias deseadas con las actuales (Gollwitzer, 1990).

Diversos estudios sobre el estado mental deliberativo e implemental apoyan esta idea. Cuando se les pide a las personas que hagan una gran deliberación sobre si convertir un deseo en una meta se origina una orientación cognitiva caracterizada por una mente abierta, se procesa mejor la información relevante a la decisión y el procesamiento de la información es imparcial, mientras que si se les pide que planeen la implementación de la meta, se origina una orientación cognitiva caracterizada por una mente más cerrada, mejor procesamiento de la información relevante a la implementación y un procesamiento de la información parcial, favoreciendo los pros de los contras. El estado mental implemental, por tanto, favorece un optimismo ilusorio, una ilusión de control cuando el individuo se enfrenta a resultados incontrolables, suprime las dudas que pueden surgir sobre la deseabilidad y la viabilidad de la meta, percibe invulnerabilidad ante los riesgos tanto controlables como incontrolables y mejora el humor y aumenta la autoestima, lo que facilita el logro de la meta enfrentándose de manera más eficaz a los obstáculos encontrados en la persecución de la meta (Gollwitzer, 1996; Gollwitzer y Schaal, 2001). Un estudio encontró que los participantes con un estado mental implemental hacían predicciones de tiempo más corto en relación a alcanzar metas personas y tenían más motivación en comparación con los participantes con un estado mental deliberativo (Brandstätter, Giesinger, Job y Frank, 2015). Keller y Gollwitzer (2017) encontraron que los participantes en una mentalidad de implementación llegaban a juicios más optimistas sobre sus riesgos de vivir experiencias negativas y mostraban un mayor comportamiento de riesgo, comparados con individuos en una mentalidad deliberativa.

En resumen, las fases de acción se superan con más eficacia cuando la persona desarrolla el estado mental apropiado a la fase en la que se encuentra (Gollwitzer y Schaal, 2001).

Distintos estudios han centrado su investigación en la posible relación entre los estados mentales evocados en una persona y el rendimiento de esta una tarea determinada. Armor y Taylor (2003) investigaron los efectos del estado mental deliberativo e implemental en el comportamiento auto-regulado. Encontraron que los participantes a los que se les había inducido un estado mental deliberativo tenían expectativas más pesimistas sobre la tarea y el rendimiento en esta fue inferior en comparación con aquellos participantes a los que se indujo un estado mental implemental. Según este estudio, cabe esperar que al tener una meta clara, un estado mental implemental que ayude a planificar las acciones para conseguir dicha meta, tenga mejores resultados que un estado mental deliberativo, al no ser necesario interpretar la meta. No obstante, estudios más recientes han refutado esta hipótesis. Se llevó a cabo un estudio con el fin de analizar mejor esta relación teniendo en cuenta en este caso tanto metas claras como metas ambiguas. Los resultados obtenidos mostraron que, al contrario de lo esperado según Armor y Taylor, el rendimiento en la tarea fue mejor cuando se realizó en un estado mental de deliberación que en un estado mental de implementación. Este efecto del estado mental se produjo únicamente cuando las metas eran claras. Estos resultados parecen indicar que aunque una meta clara debería estar ya preparada para pasar a la acción, no garantiza que se produzca una intención de meta. De ser así, estar en un estado mental de deliberación permitiría vincular la instrucción de meta a una intención de meta adecuada, dotándola así de la fuerza motivacional necesaria para perseguirla y no tener que ajustarse a una intención de meta ya existente (González, 2011).

La presente investigación se centrará en analizar cómo un estado mental deliberativo y uno implemental, afectan al rendimiento en una tarea cuando tenemos una meta clara. Concretamente, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el estado mental en el logro de metas claras y el estrés. Lograr este objetivo requiere: manipular la variable estado mental, disponer de una tarea con una formulación clara de su meta, la tarea se

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

desarrollará mediante un ejercicio validado en la investigación previa, concretamente una versión del juego del sudoku, por lo cual se precisa controlar la variable experiencia realizando sudokus y se medirá el rendimiento y el estrés asociado a la ejecución del ejercicio. Con respecto a este objetivo se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H₁): el estado mental deliberativo dará lugar a un menor número de errores y, por tanto, un mayor logro de metas que el estado mental implemental cuando las metas son claras.

Hipótesis 2 (H₂): en metas claras el estado mental deliberativo dará lugar a un menor nivel de estrés que el estado mental implemental.

MÉTODO

Participantes

Participaron un total de 52 personas, de los que 20 fueron hombres (38%) y 32 mujeres (62%). Los participantes tenían una edad comprendida entre los 18 años y los 66 años. En lo que se refiere a su nivel de formación, 4 tenían estudios primarios (8%), 11 bachiller (21%), 11 formación profesional de grado medio (21%), 8 un ciclo formativo de grado superior (15%), 10 estudios universitarios (19%) y 7 estudios de posgrado (13%). En cuanto a su ocupación, 37 eran activos (71%), 10 estudiantes (19%), 2 desempleados (4%) y 2 jubilados (4%).

Diseño de la investigación

El diseño de investigación utilizado fue un diseño factorial intersujeto teniendo el estado mental (deliberativo vs. implemental) como variable independiente y el logro de meta (número de errores grupales) y estrés en la tarea como variables dependientes. Se controló la experiencia resolviendo Sudokus y, cabe recordar, que el experimento se realizó en un escenario con una “meta clara”.

Variables, manipulaciones y medidas

Variables independientes

Estado mental: Se manipuló la variable estado mental. En unos casos se indujo un estado mental deliberativo y, en otros, un estado mental implemental. El estado mental deliberativo es aquel en el que se valoran la deseabilidad y viabilidad de los objetivos, y por lo tanto, la atención cognitiva va hacia información relacionada con la deseabilidad y viabilidad, el procesamiento de la información es preciso e imparcial y la mente está abierta para recoger toda la información disponible (Gollwitzer, 1990), mientras que en el estado mental implemental el individuo prepara la acción para que el objetivo pase a ser una meta, se caracteriza por una atención cognitiva hacia la información relacionada con cuándo, dónde y cómo actuar, una mente cerrada, concentrándose en la información que puede ayudar a promover la meta y un análisis de la información parcial y optimista acerca de la deseabilidad y viabilidad de la meta (Gollwitzer, 1990).

Para la manipulación de esta variable, se llevaron a cabo dos tareas diferentes, aproximadamente la mitad de los participantes tuvieron una tarea que inducía un estado mental deliberativo y la otra mitad una tarea que inducía un estado mental implemental (ver anexo 1 y 2). La tarea de estado mental deliberativo consistía en que el individuo identificara un problema personal que fuera importante para su vida cotidiana, sobre el que todavía no hubiera tomado una decisión y que requiriera de varios pasos para su resolución. Debían plantearlo en términos de “¿Debería hacer X o no hacerlo?”. Después, debían considerar la deseabilidad y probabilidad de la meta, y escribir las consecuencias positivas y negativas tanto inmediatas como a largo plazo si se tomara la decisión de alcanzar la meta y si se tomara la decisión no hacerlo. Finalmente, debían decir cómo de cerca se encontraban en ese momento de tomar una decisión. Por su parte, en la tarea de estado mental implemental, los participantes debían

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

identificar un problema personal importante para su vida cotidiana sobre el que ya hubieran tomado hace tiempo la decisión de resolverlo en los próximos tres meses. Debían plantearlo en términos de “*¡Me propongo hacer X!*”. A continuación, debían escribir la probabilidad e importancia de conseguir la meta y señalar los cinco pasos más importantes para conseguirla. Además, para cada paso debían poner cuándo, dónde y cómo hacerlo.

Variables dependientes

Logro de meta: como medida de esta variable dependiente se utilizaron dos indicadores: número de errores individual y número de errores grupal en una tarea que consistía en la realización de un sudoku por grupos de cuatro personas. La meta que debían proponerse para lograr la meta era “*Su grupo debe colocar correctamente el mayor número posible de fichas*”. Podemos clasificar esta meta como clara gracias a la investigación previa (De Miguel, González y Blanco, 2009). Además, se les facilitaron las siguientes instrucciones:

1. El juego tiene lugar sobre un tablero de Sudoku situada en frente de los 4 jugadores. Los 4 jugadores permanecen sentados excepto en el momento que les toque jugar.
2. Cada participante contará con un sobre con 9 fichas (del 1 al 9). Las fichas deben ser colocadas en la subcuadrícula de 3x3 que le toque por sorteo.
3. El juego se realiza siguiendo una secuencia de turnos. 9 en total. Comenzará un jugador seleccionado al azar. En el siguiente turno lo iniciará el situado a la derecha.
4. En cada turno cada jugador colocará una de sus fichas respetando la regla del Sudoku: no puede repetirse ninguna cifra en ninguna fila, columna o subcuadrícula de 3x3.
5. La ficha una vez colocada no se podrá retirar del tablero.
6. Cada jugador dispondrá de 1 minuto para colocar su ficha, pasado este tiempo perderá su turno.
7. El juego termina al concluir los 9 turnos.

Figura 1. Instrucciones del Sudoku.

El tablero inicial del Sudoku fue el siguiente:



Figura 2: Tablero del Sudoku inicial.

Se define el logro de metas o rendimiento como el número de errores grupales a la finalización del sudoku, siendo este la suma de los errores individuales. Se contaron como error tanto las fichas que estaban mal colocadas como aquellas que no se llegaron a colocar.

Este ejercicio ya ha sido utilizado y validado con anterioridad en otros estudios como medida de esta variable. De Miguel, González y Blanco (2009) utilizaron este mismo tablero en su investigación por su utilidad, ya que la estandarización de las fichas con los dígitos evita errores provocados por la escritura de cada persona, cada dígito tiene un color diferente facilitando la tarea y cada participante recibe las fichas que debe colocar.

Nivel de estrés: se midió el nivel de estrés después de haber realizado la tarea. Para la medición de esta variable se adaptó el cuestionario JCQ (Job Content Questionnaire) de Karasek (1985). Este cuestionario distingue tres dimensiones que afectan al estrés laboral: el control, la demanda y el apoyo social; y se basa en el modelo demanda – control de Karasek, al que más tarde Johnson y Hall (1988) añadieron la dimensión del apoyo social. El modelo demanda – control de Karasek (1979) defiende que la demanda que percibe el empleado y el

control que tiene para afrontarla son los dos aspectos fundamentales que determinan el estrés en el entorno laboral (Rosa, Albiol y Salvador, 2009). El control mide los recursos de los que dispone el individuo para afrontar las demandas, como pueden ser autonomía, habilidades o toma de decisiones. Por otro lado, las demandas hacen referencia a demandas mentales o físicas (monotonía, ritmo elevado, concentración requerida...). En función del grado de demanda y control, se dan 4 posibles situaciones diferentes: pasiva (la demanda y el control son bajos), de baja tensión (la demanda es baja y el control es alto), de alta tensión (la demanda es alta y el control es bajo) o activa (tanto la demanda como el control son altos). En las dos primeras situaciones, cuando la demanda es baja, no se produce ningún tipo de estrés (Araque, Montero y Rivera, 2013). Cuando se trabaja con una alta demanda es alta y bajo control se produce distrés, percibiendo gran ansiedad y depresión y teniendo un mayor riesgo por desarrollar enfermedades cardiovasculares. Por otro lado, cuando la demanda es alta pero el control también es alto se produce lo que se llama “eutrés”, dando lugar a una situación de aprendizaje activo, satisfacción y menos conductas nocivas para la salud, así como menos problemas físicos y psicológicos (De Miguel, Gallardo, Horcajo, Becerra, Aguilar y Briñol, 2009).

		DEMANDA	
		BAJA	ALTA
CONTROL	ALTO	Baja tensión No se produce estrés	Eutrés Aprendizaje activo
	BAJO	Pasivo No se produce estrés	Distrés Mucha tensión

Figura 3: Modelo de tensión laboral de Karasek.

En la adaptación realizada, se adaptaron los ítems de control y demanda a una tarea en lugar de al trabajo, y se suprimieron los ítems referentes al apoyo social, puesto que no aplicaba en este caso. Se midió la fiabilidad de la adaptación con un Alfa de Cronbach (α).

Variables controladas

Experiencia haciendo sudokus: en el presente estudio, la única variable controlada fue la experiencia en la tarea, es decir, la experiencia previa de los participantes realizando sudokus, dividiéndola en nula, experiencia realizando sudokus fáciles, experiencia realizando sudokus de dificultad media y experiencia realizando sudokus difíciles.

La necesidad de cognición, es decir, la motivación de los participantes por la tarea, el deseo de control o las habilidades sociales, no se tuvieron en cuenta, ya que en anteriores investigaciones no mostraron tener efectos significativos en el rendimiento en la tarea (De Miguel, González y Blanco, 2009; Gardisch, 2018).

Procedimiento

En primer lugar, se les pidió su colaboración para participar en un estudio de la Universidad Autónoma de Madrid y se les recordó que sus datos serían tratados siempre de forma confidencial. Después, debieron cumplimentar datos personales como su sexo, edad, lengua materna, ocupación y nivel de estudios terminados, y firmar el consentimiento informado para participar en el estudio.

Una vez firmado el consentimiento informado, se les presentó la primera tarea para manipular su estado mental (ver anexo 1 y 2). A continuación, se ejecutó el ejercicio del sudoku. Se asignaron las cuatro subcuadrículas de las esquinas aleatoriamente entre los cuatro miembros del grupo. Cada participante debía completar su subcuadrícula correspondiente siguiendo las reglas del juego, no podía aparecer el mismo número más de una vez en cada fila, columna o subcuadrícula. Para ello, cada uno recibió un sobre con 9 fichas que contenía los números del 1 al 9.

Por último, se pidió a los participantes que cumplimentaran el cuestionario de estrés en la tarea y que comentaran su experiencia previa resolviendo Sudokus. Se anotaron los números de errores grupales y se les informó del objetivo del experimento, dejando que intercambiaran impresiones sobre el estudio.

Análisis de datos

Se efectuaron pruebas T de diferencia de medias para analizar la relación entre la variable estado mental (deliberativo e implemental) y el rendimiento en la tarea del sudoku, es decir, el número de errores grupales. De igual forma, se procedió a ejecutar pruebas T de diferencia de medias para estudiar la relación entre la variable estado mental y el número de errores individuales en la tarea del sudoku.

Para conocer si había diferencias significativas entre los grupos del mismo estado mental en el número de errores individuales se efectuaron ANOVAs. En primer lugar, se llevó a cabo un ANOVA con los grupos con un estado mental deliberativo y, a continuación, se realizó otro ANOVA con los grupos inducidos a un estado mental implemental.

Se realizó una regresión lineal para analizar si la variable Experiencia haciendo sudokus tuvo algún efecto significativo en el rendimiento de la tarea, en el número de errores individuales.

Por otro lado, se efectuó otra regresión lineal con el fin de analizar si otras variables, como por ejemplo, edad, ocupación o género, tuvieron efectos significativos en el rendimiento en la tarea.

Para analizar la estructura del cuestionario adaptado de estrés, se hizo un análisis factorial. Mientras que, para conocer su consistencia interna, teniendo en cuenta la estructura encontrada, se utilizó el alfa de Cronbach.

Por último, se realizó una prueba T de diferencia de medias con el objetivo de analizar la relación entre el estado mental inducido y el estrés en la tarea.

RESULTADOS

En el presente estudio participaron un total de 52 sujetos, de los cuales 24 pertenecían a la condición de estado mental deliberativo y 28 a la condición de estado mental implemental.

Estado mental y logro de meta

En primer lugar, se realizó una prueba T de diferencia de medias con el fin de analizar si había diferencias significativas entre las personas a las que se le había inducido un estado mental deliberativo y aquellas a las que se le había inducido un estado mental implemental en el número de errores grupales, es decir, en el rendimiento de la tarea del sudoku. Se encontró un efecto del estado mental [$F(34,50) = 7,851, p = 0.002$], cometiendo más errores grupales quienes realizaron la tarea tras inducirles un estado mental deliberativo ($M = 26,16; SD = 13,45$) que implemental ($M = 15,57; SD = 7,44$). Por lo tanto, los sujetos asignados a la condición de estado mental implemental cometieron menos errores grupales y lograron por tanto mayor logro de meta que aquellos sujetos asignados a la condición de estado mental deliberativo.

En segundo lugar, se llevó a cabo también una prueba T de diferencia de medias para comparar el estado mental deliberativo y el estado mental implemental en el número de errores individuales. Del mismo modo que en análisis anterior, se encontró un efecto del estado mental [$F(34,50) = 8,029, p = 0.017$], cometiendo más errores individuales quienes realizaron la tarea tras inducirles un estado mental deliberativo ($M = 26,16; SD = 13,45$) que implemental ($M = 15,57; SD = 7,44$). Por lo tanto, los sujetos asignados a la condición de estado mental implemental cometieron menos errores individuales que aquellos sujetos asignados a la condición de estado mental deliberativo.

De esta manera, encontramos que el estado mental provocó diferencias significativas no solo en los errores del grupo sino también en los errores individuales.

A continuación, se realizaron ANOVAs para analizar si había diferencias significativas entre los grupos del mismo estado mental en el número de errores individuales. En primer lugar, se realizó un ANOVA para analizar los grupos del estado mental deliberativo. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos asignados a la condición de estado mental deliberativo y el número de errores individuales, [$F(5,18) = 4,785, p = 0.006$].

Viendo la comparación entre grupos deliberativos más detalladamente, las diferencias significativas eran causadas por los grupos 8 y 12.

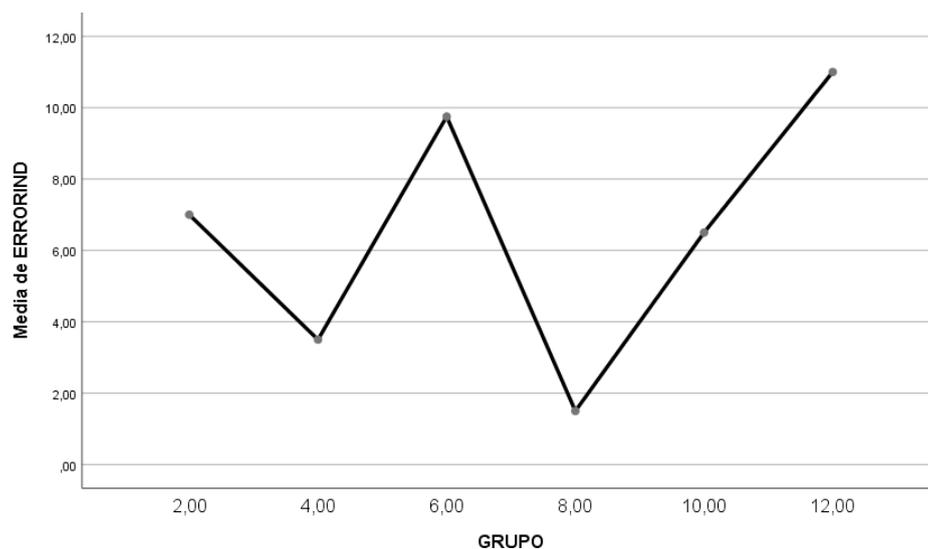


Figura 4. Número de errores individuales en grupos de estado mental deliberativo.

Se eliminaron ambos grupos por sus valores extremos y se volvió a realizar el ANOVA para comprobar si seguía habiendo diferencias entre el resto de los grupos deliberativos. Una vez eliminados, el ANOVA ya no muestra diferencias significativas entre los grupos asignados a la condición de estado mental deliberativo en el número de errores individuales, [$F(3,12) = 2,268, p = 0.133$].

Después, se realizó el mismo análisis con los grupos asignados al estado mental implemental. En este caso, el ANOVA también mostró diferencias significativas entre los grupos implementales en el número de errores individuales. [$F(6,21) = 2.941, p = 0.030$].

Como en el caso anterior, se vieron detalladamente las comparaciones entre todos los grupos y se comprobó que las diferencias eran causadas por los grupos 5 y 9.

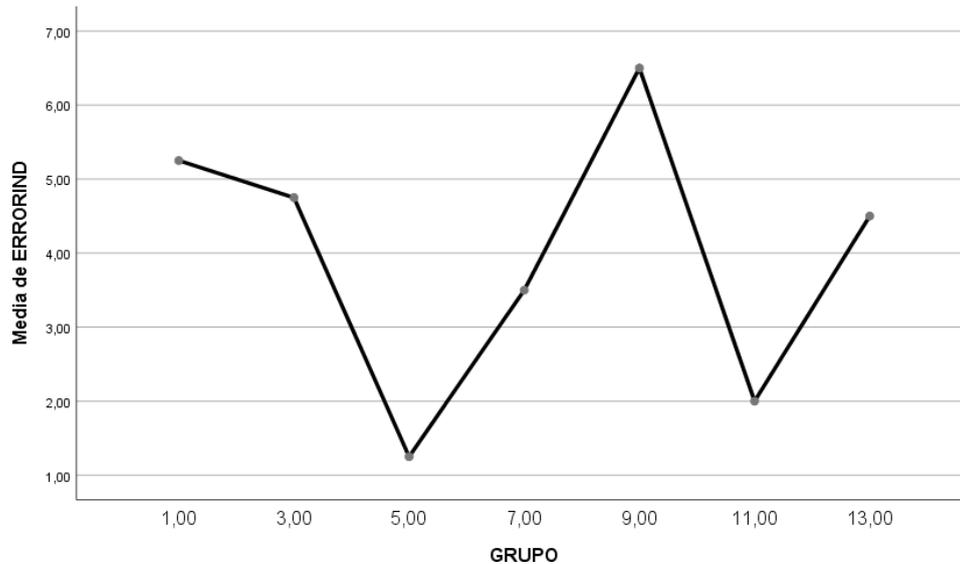


Figura 5. Número de errores individuales en grupos de estado mental implemental.

Se eliminaron ambos grupos por sus valores extremos y se volvió a realizar el ANOVA para comprobar si seguía habiendo diferencias entre el resto de los grupos implementales. Una vez eliminados, el ANOVA ya no mostró diferencias significativas entre los grupos asignados a la condición de estado mental deliberativo en el número de errores individuales, [$F(4,15) = 1,063, p = 0.409$].

Se llevó a cabo otra prueba T de diferencia de medias para analizar si seguía habiendo diferencias entre las personas a las que se le había inducido un estado mental deliberativo y aquellas a las que se le había inducido un estado mental implemental en el número de errores grupales, sin tener en cuenta esta vez las personas de los grupos 5, 8, 9 y 12 eliminados

previamente. Se volvió a encontrar un efecto del estado mental [$F(21,34) = 3,605, p = 0.000$], cometiendo más errores grupales quienes realizaron la tarea tras inducirles un estado mental deliberativo ($M = 26,75; SD = 9,16$) que implemental ($M = 16; SD = 4,72$). Por lo tanto, los sujetos asignados a la condición de estado mental implemental cometieron menos errores grupales y lograron por tanto mayor logro de meta que aquellos sujetos asignados a la condición de estado mental deliberativo.

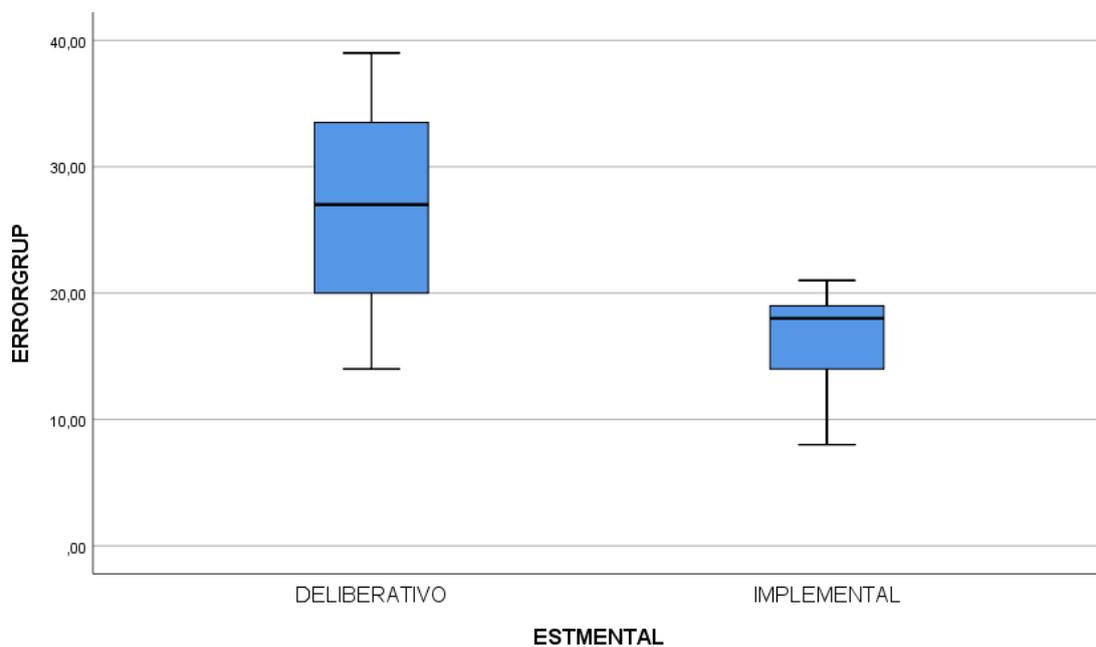


Figura 6. Número de errores grupales según el estado mental sin los grupos 5, 8, 9 y 12.

Ya analizados los efectos del estado mental en el número de errores grupales, se pasó a analizarse si la experiencia realizando sudokus tuvo algún efecto en el número de errores individuales. Para este análisis, se realizó una regresión lineal. No se encontraron efectos significativos de la experiencia realizando sudokus en el número de errores individuales, [$F(1,50) = 1.385, p = 0.245$].

Sin embargo, analizando los resultados con mayor profundidad y viendo la experiencia realizando sudokus dentro de cada grupo, se encontró que el grupo 8, eliminado anteriormente por su valor extremo, con muy pocos errores grupales en la tarea del sudoku, estaba formado

por 3 personas que tenían experiencia haciendo sudokus difíciles, y no había nadie en el grupo que no tuviera ninguna experiencia. Asimismo, el grupo 9, también eliminado por su valor extremo, pero en este caso con muchos errores grupales en la tarea del sudoku, estaba formado por 3 personas que no tenían ninguna experiencia haciendo sudokus. Por lo tanto, aunque el análisis general no muestra diferencias significativas de la experiencia realizando sudokus en el número de errores, esta variable podría haber sido la causante de los valores extremos encontrados en estos grupos.

Tabla cruzada GRUPO * EXPERIENCIA SUDOKU

Recuento

		Experiencia SUDOKU				Total
		Ninguna	Fácil	Medio	Difícil	
GRUPO	1,00	2	0	1	1	4
	2,00	1	1	1	1	4
	3,00	2	0	1	1	4
	4,00	1	0	2	1	4
	5,00	2	0	1	1	4
	6,00	2	0	0	2	4
	7,00	1	0	3	0	4
	8,00	0	1	0	3	4
	9,00	3	0	0	1	4
	10,00	2	0	1	1	4
	11,00	1	0	3	0	4
	12,00	2	0	1	1	4
	13,00	3	0	1	0	4
	Total	22	2	15	13	52

Tabla 1. Número de personas por grupo según el nivel de experiencia resolviendo sudoku.

Para terminar, se realizó una regresión lineal para comprobar si había otras variables que tuvieran algún efecto en el rendimiento en la tarea del sudoku. Los resultados encontrados muestran que el estado mental es la única variable que tiene efectos significativos en el logro de meta.

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	40,453	12,600		3,211	,003
ESTADO MENTAL	-9,773	2,854	-,451	-3,424	,002
SEXO	-5,466	3,017	-,241	-1,812	,078
EDAD	,035	,125	,046	,281	,781
OCUPACIÓN	4,445	3,210	,227	1,385	,175
EXPERIENCIA HACIENDO SUDOKU	-1,489	1,271	-,171	-1,171	,249
ESTRÉS CONTENIDO	-,685	,504	-,190	-1,360	,182
ESTRÉS EXIGENCIA MENTAL	,123	,614	,031	,200	,843
ESTRÉS EXIGENCIAS EXTERNAS	-,389	,713	-,080	-,546	,589
ESTRÉS DEPENDENCIA OTROS	-,941	,688	-,182	-1,368	,180

a. Variable dependiente: ERROR GRUPAL

Tabla 2. Efecto de las distintas variables en el rendimiento de la tarea.

Estado mental y estrés

Por otra parte, se analizó también si el estado mental inducido tenía algún efecto en el estrés realizando la tarea del sudoku. Previamente, se analizó antes la estructura del cuestionario utilizado y su fiabilidad.

Primero se realizó un análisis factorial para analizar la estructura del cuestionario. En la adaptación que realizamos del cuestionario de Karasek, sólo tuvimos en cuenta aquellos ítems relacionados con el control y la demanda de la tarea, dejando fuera aquellos referentes al apoyo social, por lo que deberíamos encontrar una estructura con dos factores diferenciados. No obstante, el análisis factorial no mostró que los ítems estuvieran agrupados con respecto a

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

dos factores sino que mostró que estaban agrupados con respecto a cuatro: contenido, demanda o exigencia mental, demandas o exigencias externas y dependencia de otros (ver tabla 3).

Matriz de patrón				
	Contenido	Exigencia mental	Exigencia externa	Dependencia de otros
ÍTEM 4: La tarea ha consistido en hacer siempre lo mismo	-,799			
ÍTEM 5: En la tarea he tenido la oportunidad de hacer cosas diferentes	,697			
ÍTEM 3: En la tarea debía ser creativo/a	,637			
ÍTEM 6: En la tarea he tenido la posibilidad de desarrollar mis habilidades personales	,436			
ÍTEM 7: La tarea me ha permitido tomar decisiones de forma autónoma	-,404			
ÍTEM 11: La tarea me ha exigido trabajar con mucho esfuerzo mental		,832		
ÍTEM 2: Ha sido necesario un nivel elevado de cualificación para realizar la tarea		,567		
ÍTEM 15: La tarea me ha obligado a concentrarme durante largos periodos de tiempo		,543		
ÍTEM 10: La tarea ha exigido ir muy deprisa		,444		
ÍTEM 13: He tenido tiempo suficiente para hacer la tarea			,634	
ÍTEM 12: No se me ha pedido realizar una cantidad excesiva de trabajo			,602	
ÍTEM 14: No he recibido peticiones contradictorias de los demás			,467	
ÍTEM 9: He podido influir sobre cómo ocurrían las cosas en la tarea				
ÍTEM 8: He tenido libertad para decidir cómo hacer la tarea				-,610
ÍTEM 18: A menudo me he retrasado en la tarea porque debía esperar al trabajo de los demás				,465
ÍTEM 16: He tenido interrupciones en la realización de la tarea que me han impedido ejecutarla de la mejor forma				,401
ÍTEM 1: La tarea ha necesitado que aprendiera cosas nuevas				
ÍTEM 17: La tarea ha sido muy dinámica				

Tabla 3. Análisis de la estructura del cuestionario de estrés JCQ adaptado

Por otro lado, se realizó un alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna del cuestionario, teniendo en cuenta la estructura de cuatro factores encontrada. Los resultados muestran que los factores de contenido ($\alpha = 0.728$) y exigencia mental ($\alpha = 0.707$) cuentan con garantía psicométrica para su aplicación, sin embargo, los factores de exigencia externa ($\alpha = 0.561$) y dependencia de otros ($\alpha = 0.442$) no cuentan con ella.

Por último, se realizó una prueba T de diferencia de medias para estudiar la relación del estado mental inducido con el estrés en la tarea del sudoku encontrado. El análisis de los ítems de contenido no mostró diferencias significativas [$F(41,48) = 0.679, p = 0.818$] entre las personas con un estado mental deliberativo ($M = 22; SD = 10,4091$) y las personas con un estado mental implemental ($M = 28; SD = 10,2143$). Tampoco se encontraron diferencias significativas en los ítems de exigencia mental [$F(48,50) = 0.593, p = 0.510$], los ítems de exigencias externas [$F(49,50) = 0.145, p = 0.470$] y los ítems de dependencia de otros [$F(41,50) = 1.081, p = 0.505$].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación, se han estudiado los efectos que tiene un estado mental, deliberativo e implemental, en el rendimiento a la hora de hacer una tarea cuando se tiene una meta clara. Además, se ha analizado si el estado mental inducido tiene efectos también en el nivel de estrés experimentado cuando se realiza dicha tarea.

De acuerdo con las investigaciones mencionadas utilizando el ejercicio del sudoku, nuestra hipótesis era que el estado mental deliberativo daría lugar a un mayor logro de meta que el estado mental implemental. No obstante, los resultados obtenidos no nos permiten confirmar esta hipótesis. En el presente estudio, las personas con un estado mental implemental tuvieron un mejor rendimiento en la tarea y, por tanto, un mayor logro de meta, que las personas con un estado mental deliberativo. Ahora bien, como comentábamos en un principio, algunos

estudios encontraron que el logro de meta sería mayor con un estado implemental que con uno deliberativo (Armor y Taylor, 2003). En cuando se tiene una meta clara, que no hay necesidad de interpretar, porque ya te especifica con exactitud el resultado deseado, un estado mental implemental podría ser beneficioso. La mente más cerrada, el procesamiento de la información relevante a la implementación de la meta y el optimismo ilusorio facilitaría el logro de meta al enfrentarse a los obstáculos más eficazmente (Gollwitzer, 1996; Gollwitzer y Schaal, 2001). La planificación tiene muchos beneficios, ayuda a controlar o evitar problemas volitivos en la persecución de la meta, enlazando un comportamiento concreto con una situación determinada (Gollwitzer, 1996). Sin embargo, otros estudios han encontrado resultados que no coinciden con esta hipótesis. González (2011), utilizando tanto metas claras como metas ambiguas, y Gradisch (2018), usando sólo metas ambiguas, encontraron que un estado mental deliberativo da lugar a un mayor logro de meta que un estado mental implemental. Según estos estudios, una meta clara no asegura que se produzca una intención de meta. En este caso, un estado mental deliberativo tendría más beneficios, puesto que permitiría vincular la instrucción de meta dada a una intención de meta adecuada por parte del individuo, provocando así ese sentimiento de compromiso y motivación a lograr la meta y teniendo finalmente un mejor rendimiento.

Por lo tanto, los resultados del presente estudio están más en línea con aquellos encontrados en estudios anteriores (Armor y Taylor, 2003; Gollwitzer, 1996; Gollwitzer y Schaal, 2001) y parecen sugerir que en algunos casos una meta clara sí puede producir una intención de meta. En estos casos, un estado implemental sí sería beneficioso a la hora de lograr una meta clara frente a un estado mental deliberativo. Cuando tienes claro qué tienes que hacer y cómo tienes que hacerlo, un estado implemental que ayude a planificar y formar intenciones de implementación, parece favorecer el rendimiento en la tarea. Para futuras investigaciones,

sería conveniente estudiar en qué casos la instrucción de meta produce una intención de meta y en cuáles no, o qué otras variables pueden estar influyendo.

En lo que se refiere al estrés, aunque no se han encontrado estudios que así lo indiquen, se pensó que quizás en esta tarea un estado mental deliberativo podría causar niveles menos elevados de estrés en comparación a un estado mental implemental. Se hipotetizó en esta dirección ya que una respuesta eficaz ante una alta demanda depende del nivel de control que la persona pueda ejercer para satisfacer esa demanda. De esta manera, la posibilidad de pensar podría aportar control a la persona reduciendo la ambigüedad e incrementando la certidumbre en el logro (De Miguel et al. 2009). Por otro lado, al tratarse de una tarea realizada en grupo, un estado mental más orientado a la acción podría causar más estrés al tener que estar esperando las acciones de los demás antes de poder llevar a cabo las acciones planeadas (e.i., las tareas dependientes determinan ritmos de trabajo que incrementan el estrés, Infojobs, 2017). No obstante, los resultados obtenidos no mostraron ninguna diferencia entre los estados mentales inducidos en el rendimiento en la tarea del sudoku. Aun así, sería conveniente realizar otra investigación al respecto utilizando un cuestionario con mayor consistencia interna, ya que dos de los cuatro factores encontrados en el cuestionario utilizado no mostraron las suficientes garantías psicométricas para su aplicación. Asimismo, la tarea del sudoku se trataba de una tarea que no tenía demasiada importancia ni repercusión para los participantes, por lo que previsiblemente no les causó ningún estrés. Por lo tanto, esta relación (si el estado mental no tiene ningún efecto en el nivel de estrés al realizar una tarea o si esto puede depender del tipo de tarea realizada) debería estudiarse con tareas más importantes, relevantes o demandantes para los participantes.

Los resultados encontrados tienen diversas aplicaciones en el ámbito organizacional. Por ejemplo, podría tenerse en cuenta ya desde el diseño de procesos. En la medida de lo posible, todos los procesos de una compañía deberían ser definidos de la manera más clara

posible, para que no sea necesaria una interpretación y los trabajadores puedan tener un estado mental implemental, planificando directamente sus acciones, formando intenciones de implementación y consiguiendo así un mayor logro de meta. No obstante, también ha sido demostrado que las metas claras solo llevan a un mayor logro de meta cuando la persona tiene la capacidad necesaria para alcanzarla (Latham, 2016). En este estudio, también se ha visto que el grupo formado en su mayoría por personas que tenían experiencia haciendo sudokus difíciles, tuvieron un logro de meta mucho mayor, comparado con el grupo en el que la mayoría de sus participantes no tenían nada de experiencia en la tarea. Cuando las personas saben qué tienen que hacer exactamente y tienen la capacidad para hacerlo, la planificación tendrá resultados mucho mejores que la deliberación. Por lo tanto, la formación de los empleados cobra mucha importancia para conseguir un buen rendimiento y logro de meta. También se puede tener en cuenta a la hora de liderar equipos. Cuando se tienen metas ambiguas sería más beneficioso para alcanzar la meta dejar pensar a las personas, que puedan interpretar la meta para formar una intención de meta y así tener un mayor rendimiento. Mientras que si las metas son claras y las personas tienen la formación y los recursos adecuados, lo mejor es que se lleve al equipo a un estado de implementación, planificando las acciones que se llevarán a cabo, formando intenciones de implementación y logrando así un mayor éxito.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, sería conveniente realizarlo con un tamaño de la muestra mayor, ya que sólo participaron 52 individuos. Asimismo, como ya hemos comentado, sería interesante analizar el efecto del estado mental en el nivel de estrés con una tarea que sea de mayor relevancia para los sujetos. De esta forma, se podría confirmar que el estado mental de la persona no tiene ningún efecto en el nivel de estrés realizando una tarea, o por el contrario, sí puede tenerlo. De la misma manera, sería conveniente medirlo con otro cuestionario que aporte más garantías psicométricas, ya que la adaptación del cuestionario utilizado no tenía la suficiente consistencia interna.

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

Como conclusión, el presente estudio parece sugerir que cuando estamos ante metas claras, un estado mental implemental que permite planificar la acción y formar intenciones de implementación, produce un mayor logro de meta, frente a un estado mental deliberativo. Por otra parte, estar en un estado mental deliberativo o en un estado mental implemental parece no tener ningún efecto sobre el nivel de estrés experimentado durante el logro de meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araque Padilla, R. Á., Montero Simó, M. J., y Rivera Torres, P. (2013). El modelo de Demandas-Control-Apoyo y su relación con el riesgo percibido de enfermedad-accidente. *Revista Internacional De Sociologia (Ris)*, 71(13), 643-668.
- Armor, D. A., y Taylor, S. E. (2003). The effects of mindset on behavior: Self-regulation in deliberative and implemental frames of mind. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 86-95.
- Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., Lee-Chai, A., Barndollar, K., y Trötschel, R. (2001). The automated will: nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of personality and social psychology*, 81(6), 1014.
- Beckmann, J., y Gollwitzer, P. M. (1987). Deliberative versus implemental states of mind: The issue of impartiality in predecisional and postdecisional information processing. *Social Cognition*, 5(3), 259-279.
- Brandstätter, V., Giesinger, L., Job, V., y Frank, E. (2015). The role of deliberative versus implemental mindsets in time prediction and task accomplishment. *Social Psychology*.
- De Miguel, J., Gallardo, I., Horcajo, J., Becerra, A., Aguilar, P., y Briñol, P. (2009). El efecto del estrés sobre el procesamiento de mensajes persuasivos. *Revista de Psicología Social*, 24(3), 399-409.
- De Miguel, J. M., González, P., y Blanco, A. (2009). Alea iacta est: Efectos de la Claridad vs. Ambigüedad en la Meta y los Planes de Acción sobre el Logro de Metas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(3), 259-275.

- Doerflinger, J. T., Martiny-Huenger, T., & Gollwitzer, P. M. (2017). Planning to deliberate thoroughly: If-then planned deliberation increases the adjustment of decisions to newly available information. *Journal of Experimental Social Psychology, 69*, 1-12.
- Gardisch, N. (2018). *Efectos de la Ambigüedad en la Instrucción de Meta y los Estados Mentales sobre el Logro de Metas* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad Autónoma de Madrid).
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior, 2*, 53-92.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The Volitional Benefits of Planning. En P. M. Gollwitzer y J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*, 287-312.
- Gollwitzer, P. M. (2013). The History of the Concept of Goals. En Fuller, R., Walsh, P. N., y McGinley, P., *A Century of Psychology (Psychology Revivals): Progress, paradigms and prospects for the new millennium*, 224-240. Routledge.
- Gollwitzer, P. M., y Bargh, J. A. (2005). *Automaticity in goal pursuit* (pp. 624-646).
- Gollwitzer, P. M., Delius, J. D., y Oettingen, G. (2000). Motivation. En K. Pawlik y MR Rosenzweig (Eds.), *The international handbook of psychology* (pp. 191–206).
- Gollwitzer, P. M., Heckhausen, H., y Ratajczak, H. (1989). Perceived proximity to making a decision. *International perspectives on Achievement motivation*, 291-308.
- Gollwitzer, P. M., y Oettingen, G. (2007). The role of goal setting and goal striving in medical adherence. En Pook, D. C., y Liu, L. L. (Ed.). *Medical Adherence and Aging. Social and Cognitive Perspectives* (pp. 23-47).
- Gollwitzer, P. M., y Schaal, B. (2001). How goals and plans affect action.

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

- González, P. (2011). *Efecto de la claridad (vs. ambigüedad) en las instrucciones de meta sobre el logro de los objetivos que se persiguen en situaciones de grupo* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Heckhausen, H., y Gollwitzer, P. (1986). Information processing before and after the formation of an intent. In *In memoriam Hermann Ebbinghaus: Symposium on the structure and function of human memory*. Elsevier/North-Holland Biomedical Press.
- InfoJobs ESADE (2017). *Estado del mercado laboral en España*. Recuperado de <https://nosotros.infojobs.net/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Anual-InfoJobs-ESADE-2017-Completo.pdf>
- Kazdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 3.
- Kazdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of psychology* (Vol. 8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keller, L., & Gollwitzer, P. M. (2017). Mindsets Affect Risk Perception and Risk-Taking Behavior. *Social Psychology*.
- Latham, G. P. (2016). Goal-Setting Theory: Causal Relationships, Mediators, and Moderators. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., y Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological bulletin*, 90(1), 125-152.
- Oettingen, G., Grant, H., Smith, P. K., Skinner, M., y Gollwitzer, P. M. (2006). Nonconscious goal pursuit: Acting in an explanatory vacuum. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(5), 668-675.

Efecto de los estados mentales sobre el logro de metas claras

Roney, C. J., y O'Connor, M. C. (2008). The interplay between Achievement goals and specific target goals in determining performance. *Journal of Research in Personality*, 42(2), 482-489.

Rosa, M. A. S., Albiol, L. M., y Salvador, A. (2009). Estrés laboral y salud: Indicadores cardiovasculares y endocrinos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 150-159.

Sheeran, P., Webb, T. L., y Gollwitzer, P. M. (2006). Implementation intentions: strategic automatization of goal striving. *Self-regulation in health behavior*, 121-145.

Anexo 1. Cuadernillo deliberativo

Universidad Autónoma de Madrid



Estimado participante:

En la Universidad Autónoma de Madrid seguimos investigando para profundizar en el conocimiento del comportamiento de las personas. Una vez más, te pedimos tu colaboración en uno de los estudios que se están llevando a cabo.

Recordarte que tus datos serán tratados de manera confidencial. Esta página, una vez codificada, se separará del resto. El tratamiento de tus respuestas se realizará de manera anónima.

Sexo: Mujer Hombre**Edad:****Lengua Materna:****Ocupación:** Activo Trabajos domésticos no remunerados Estudiante Jubilado Desempleado**Nivel de estudios terminados:**

Acepto participar en el estudio.

Firmado:

Si has aceptado participar en el estudio pasa a la página siguiente cuando te lo indiquen

En primer lugar te queremos pedir que identifiques un problema personal. El problema debe ser importante para tu vida cotidiana, además debe tratarse de un problema que, al día de hoy, tengas pendiente de resolver (o sobre el que no has tomado una decisión). Debes plantearlo en términos de ¿Debería hacer X o no hacerlo?

VAMOS A PRACTICAR CON UN EJEMPLO

Imagina que el problema que has elegido es: **¿DEBERÍA IRME DE VACACIONES O NO?**

A continuación, deberás responder a las siguientes cuestiones:

¿Qué probabilidad hay de que consigas la meta? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

¿Qué importancia tiene para ti conseguir la meta? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Ahora, escribe las consecuencias de tomar una decisión de cambio para **IRME DE VACACIONES**

	POSITIVAS	NEGATIVAS
INMEDIATAS		
A LARGO PLAZO		

Seguidamente, escribe las consecuencias de tomar una decisión **para mantener las cosas como están** (no alcanzar la meta)

	POSITIVAS	NEGATIVAS
INMEDIATAS		
A LARGO PLAZO		

Por último, responde ¿Dónde sientes que te encuentras en este momento respecto a tomar una decisión?
Marca con una X el punto donde te encuentras.

Lejos de tomar la decisión	Tomando la decisión	Ya he tomado la decisión
----------------------------------	---------------------------	--------------------------------

Pasa a la página siguiente cuando te lo indiquen

Identifica un problema personal importante para tu vida cotidiana que, al día de hoy, tengas pendiente de resolver (o sobre el que no has tomado una decisión). Tiene que ser un problema que requiera de varios pasos para ser resuelto y debe estar planteado en términos de ¿Debería hacer X o no hacerlo?

¿DEBERÍA_____O NO?

¿Qué probabilidad hay de que consigas la meta? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

¿Qué importancia tiene para ti conseguir la meta? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Escribe las consecuencias de tomar una decisión **para lograr** _____

	POSITIVAS	NEGATIVAS
INMEDIATAS		
A LARGO PLAZO		

Escribe las consecuencias de tomar una decisión **para mantener las cosas como están** (no alcanzar la meta)

	POSITIVAS	NEGATIVAS
INMEDIATAS		
A LARGO PLAZO		

¿Dónde sientes que te encuentras en este momento respecto a tomar una decisión?

Lejos de tomar la decisión	Tomando la decisión	Ya he tomado la decisión
----------------------------------	---------------------------	--------------------------------

Pasa a la página siguiente cuando te lo indiquen

En este estudio queremos pedirte que te propongas la siguiente **meta**:

Su grupo debe colocar correctamente el mayor número posible de fichas

Instrucción del juego

1. El juego tiene lugar sobre un tablero de Sudoku situada en frente de los 4 jugadores. Los 4 jugadores permanecen sentados excepto en el momento que les toque jugar.
2. Cada participante contará con un sobre con 9 fichas (del 1 al 9). Las fichas deben ser colocadas en la subcuadrícula de 3x3 que le toque por sorteo.
3. El juego se realiza siguiendo una secuencia de turnos. 9 en total. Comenzará un jugador seleccionado al azar. En el siguiente turno lo iniciará el situado a la derecha.
4. En cada turno cada jugador colocará una de sus fichas respetando la regla del Sudoku: no puede repetirse ninguna cifra en ninguna fila, columna o subcuadrícula de 3x3.
5. La ficha una vez colocada no se podrá retirar del tablero.
6. Cada jugador dispondrá de 1 minuto para colocar su ficha, pasado este tiempo perderá su turno.
7. El juego termina al concluir los 9 turnos.

REGLAS BÁSICAS DEL JUEGO

2		2			

Números iguales en una misma fila
NO SON VÁLIDOS

2					
2					

Números iguales en una misma columna
NO SON VÁLIDOS

2					
	2				

Números iguales en un mismo cuadrado
NO SON VÁLIDOS

2					
		2			
					2
				2	
			2		
2					
	2				
		2			
					2

Número 2 correctamente ubicado



Estimado participante:

En la Universidad Autónoma de Madrid seguimos investigando para profundizar en el conocimiento del comportamiento de las personas. Una vez más, te pedimos tu colaboración en uno de los estudios que se están llevando a cabo.

Recordarte que tus datos serán tratados de manera confidencial. Esta página, una vez codificada, se separará del resto. El tratamiento de tus respuestas se realizará de manera anónima.

Sexo: Mujer Hombre

Edad:

Lengua Materna:

Ocupación: Activo Trabajos domésticos no remunerados

Estudiante Jubilado Desempleado

Nivel de estudios terminados:

Acepto participar en el estudio.

Firmado:

Si has aceptado participar en el estudio pasa a la página siguiente cuando te lo indiquen

En primer lugar, te queremos pedir que identifiques un problema personal importante para tu vida cotidiana sobre el que hayas tomado la decisión de resolverlo en los tres próximos meses. Debe tratarse de una decisión que se haya tomado hace tiempo y no de una decisión tomada en este momento. Debes plantearlo en términos de ¡Me propongo hacer X!

VAMOS A PRACTICAR CON UN EJEMPLO

Imagina que el problema que has elegido es: **ME VOY DE VACACIONES**

A continuación, deberás responder a las siguientes cuestiones:

¿Qué probabilidad hay de que consigas la meta? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

¿Qué importancia tiene para ti conseguir la meta? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Señala los cinco pasos más importantes para conseguir la meta: **ME VOY DE VACACIONES**

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

Señala para cada paso cuándo, dónde y cómo vas a ejecutarlo

Paso 1 de la meta: **ME VOY DE VACACIONES:**_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Paso 2 de la meta: **ME VOY DE VACACIONES:**_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Paso 3 de la meta: **ME VOY DE VACACIONES:**_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Paso 4 de la meta: **ME VOY DE VACACIONES:**_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Paso 5 de la meta: **ME VOY DE VACACIONES:**_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Pasa a la página siguiente cuando te lo indiquen

Identifica un proyecto personal importante para tu vida cotidiana sobre el que hayas tomado la decisión de resolverlo en los tres próximos meses. Se trata de una decisión que se haya tomado hace tiempo y no de una decisión tomada en este momento. Debe estar planteado en términos de ¡Me propongo hacer X!

¡ME PROPONGO_____!

A continuación, deberás responder a las siguientes cuestiones:

¿Qué probabilidad hay de que consigas la meta? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

¿Qué importancia tiene para ti conseguir la meta? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Señala los cinco pasos más importantes para conseguir tu meta: _____

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

Señala para cada paso cuándo, dónde y cómo vas a ejecutarlo

Paso 1 para lograr tu meta:_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Paso 2 para lograr tu meta:_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Paso 3 para lograr tu meta:_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Paso 4 para lograr tu meta:_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Paso 5 para lograr tu meta:_____

Cuándo:

Dónde:

Cómo:

Pasa a la página siguiente cuando te lo indiquen

En este estudio queremos pedirte que te propongas la siguiente **meta**:

Su grupo debe colocar correctamente el mayor número posible de fichas

Instrucción del juego

1. El juego tiene lugar sobre un tablero de Sudoku situada en frente de los 4 jugadores. Los 4 jugadores permanecen sentados excepto en el momento que les toque jugar.
2. Cada participante contará con un sobre con 9 fichas (del 1 al 9). Las fichas deben ser colocadas en la subcuadrícula de 3x3 que le toque por sorteo.
3. El juego se realiza siguiendo una secuencia de turnos. 9 en total. Comenzará un jugador seleccionado al azar. En el siguiente turno lo iniciará el situado a la derecha.
4. En cada turno cada jugador colocará una de sus fichas respetando la regla del Sudoku: no puede repetirse ninguna cifra en ninguna fila, columna o subcuadrícula de 3x3.
5. La ficha una vez colocada no se podrá retirar del tablero.
6. Cada jugador dispondrá de 1 minuto para colocar su ficha, pasado este tiempo perderá su turno.
7. El juego termina al concluir los 9 turnos.

REGLAS BÁSICAS DEL JUEGO

2			2				

Números iguales en una misma fila
NO SON VÁLIDOS

2							
	2						

Números iguales en una misma columna
NO SON VÁLIDOS

2							
		2					

Números iguales en un mismo cuadrado
NO SON VÁLIDOS

2							
			2				
						2	
					2		
					2		
	2						
		2					
		2					
							2

Número 2 correctamente ubicado

Anexo 3. Adaptación JCQ

A continuación, se presentan una serie de cuestiones que conciernen sólo a la tarea que acaba de realizar. Por favor, marque sólo aquella casilla que mejor refleje su grado de acuerdo. Por ejemplo, marque con una cruz el ④ si está Totalmente de Acuerdo con lo que se afirma; por el contrario, marque con una cruz el ① si está En Total Desacuerdo. Si su opinión no está definida por uno de los extremos, marque uno de los números intermedios (del ② al ③). Por favor, No deje ningún ítem sin contestar. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

		En total desacuerdo		En total acuerdo	
		①	②	③	④
1	La tarea ha necesitado que aprendiera cosas nuevas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ha sido necesario un nivel elevado de cualificación para realizar la tarea.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	En la tarea debía ser creativo/a.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	La tarea ha consistido en hacer siempre lo mismo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	En la tarea he tenido la oportunidad de hacer cosas diferentes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	En la tarea he tenido la posibilidad de desarrollar mis habilidades personales.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	La tarea me ha permitido tomar decisiones de forma autónoma.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	He tenido libertad para decidir cómo hacer la tarea.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	He podido influir sobre cómo ocurrían las cosas en la tarea.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	La tarea me ha exigido ir muy deprisa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	La tarea me ha exigido trabajar con mucho esfuerzo mental.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	No se me ha pedido realizar una cantidad excesiva de trabajo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	He tenido suficiente tiempo para hacer la tarea.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	No he recibido peticiones contradictorias de los demás.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	La tarea me ha obligado a concentrarme durante largos periodos de tiempo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	He tenido interrupciones en la realización de la tarea que me han impedido ejecutarla de la mejor forma.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	La tarea ha sido muy dinámica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	A menudo me he retrasado en la tarea porque debía esperar al trabajo de los demás.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>