

Efectos de la ambigüedad en la instrucción de meta y los estados mentales sobre el logro de metas

Nadine Gardisch

Máster en Dirección de Recursos Humanos



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Máster en Dirección de Recursos Humanos

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Efectos de la Ambigüedad en la Instrucción de Meta y los Estados

Mentales sobre el Logro de Metas

Alumna: Nadine Gardisch

Tutor: Jesús María de Miguel Calvo

Madrid, julio 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Máster en Dirección de Recursos Humanos

Trabajo Fin de Máster

Efectos de la Ambigüedad en la Instrucción de Meta y los
Estados Mentales sobre el Logro de Metas

Nadine Gardisch

Madrid, julio 2018

Resumen

En la presente investigación se examinan los efectos de la ambigüedad en la instrucción de meta y los estados mentales sobre el logro de metas. Se propone que una formulación de meta ambigua ejerce un efecto diferencial sobre el estado mental en el que los participantes se encuentran a la hora de conseguir un objetivo. Para ello, se llevó a cabo un estudio en el que se manipuló el estado mental del individuo de manera que la mitad de los sujetos recibió la instrucción de meta ambigua en un estado mental de deliberación y la otra mitad en un estado mental de implementación, con el fin de medir el efecto del estado mental en el rendimiento. Los resultados obtenidos sugieren que los individuos con un estado mental de deliberación inducido mostraron un mayor logro de metas que aquellos con un estado mental de implementación inducido. Tal y como se esperaba, la ambigüedad se relaciona con el estado mental de deliberación. Se discuten las implicaciones y posibles aplicaciones de los resultados y se proponen futuras investigaciones.

Palabras clave: meta ambigua, instrucción de meta, logro de metas, estado mental.

Abstract

In the present research we examine the effects of ambiguity in the goal instruction and mindsets on goal achievement. We assumed that an ambiguous goal instruction has a differing effect on mindset where individuals are placed when pursuing an objective. Therefore, we conducted a study in which we manipulated the mindset in a way that half of the participants received the ambiguous instruction in a deliberative mindset and the other half in an implemental mindset, in order to measure the effects of mindset on performance. The results demonstrated that individuals who had been induced to the deliberative mindset showed higher goal achievement than those who had been induced to the implemental mindset. We predicted and found that ambiguity is associated with the deliberative mindset. The implications, possible applications and further research are later proposed and discussed.

Keywords: ambiguous goal, goal instruction, goal achievement, mindsets.

Índice

Resumen.....	3
Abstract	4
Introducción	6
Perspectiva organizacional	6
Perspectiva psicológica	7
Resumen y transición a la parte principal.....	21
Objetivo e hipótesis	23
Método	23
Participantes	23
Variables.....	24
Procedimiento.....	26
Diseño de la investigación.....	29
Resultados	29
Discusión y conclusiones	34
Introducción.....	34
Resultados respecto a las hipótesis.....	35
Explicación de los resultados	35
Aplicaciones a nivel teórico y organizacional.....	38
Limitaciones del estudio y futuras investigaciones	39
Conclusión final.....	40
Referencias.....	42
Anexos	51

Introducción

Conceptos y constructos relacionados con la promoción y consecución de objetivos cada vez están más presentes y ganan más importancia tanto a nivel personal como profesional (Fujita, Gollwitzer y Oettingen, 2007; Elliot y Fryer, 2008). Las aspiraciones a conseguir nuestros deseos y objetivos se dejan llevar por tres factores: la búsqueda del éxito, la prevención del fracaso y el juicio de probabilidad (Lewin, Dembo, Festinger y Sears, 1944). Incluso, las metas de los demás pueden revelar las razones motivacionales de su comportamiento y así determinar nuestra conducta orientada al éxito y las acciones hacia ellos (Aarts, Gollwitzer y Hassin, 2004). Son varias las disciplinas que han estudiado el logro de metas en facetas. De hecho, para este trabajo se hace especial mención al enfoque organizacional y psicológico.

Perspectiva organizacional

En primer lugar, en el ámbito organizacional las metas son uno de los elementos esenciales de la estrategia de una empresa. Quinn (1997) pone de manifiesto que la estrategia incorpora tres elementos: a) las metas u objetivos definen qué se va a lograr y cuándo, b) las políticas o reglas especifican límites para las acciones, y c) los programas determinan la secuencia de las acciones para conseguir las metas. Dentro de los elementos de la meta destacan la claridad y especificidad de los objetivos que son necesarias para que la estrategia sea eficaz y las metas puedan ser alcanzadas.

Metodología RADAR. Son muchos los modelos metodológicos que se nutren de una secuencia de acciones para lograr una meta y mejorar el rendimiento de equipos en organizaciones. Por ejemplo, la metodología RADAR (*Results, Approach, Deployment, Assessment and Refinement*) provee una herramienta y un marco de evaluación eficaz que busca mejorar el rendimiento organizacional y facilitar el logro de meta de los grupos dentro de la organización (European Foundation for Quality in Management, 2009). En esta

metodología se distinguen cuatro elementos: a) determinar los resultados (*results*) a conseguir, b) planificar y desarrollar una serie de enfoques (*approach*), c) realizar el despliegue (*deployment*) de los enfoques de manera sistemática para asegurar su implementación, y d) llevar a cabo una valoración y refinamiento (*assessment y refinement*) de los resultados obtenidos.

Ciclo PDCA. En esta misma línea, el ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) o “Círculo de Deming” describe un proceso de logro de meta con el fin de tomar decisiones, resolver los problemas emergentes y mejorar la calidad de una organización (Deming, 1982; Shewhart, 1931). Este procedimiento propone cuatro fases: a) *Plan*: se define el problema y los objetivos y se planifican las acciones, b) *Do*: se implementan las acciones planificadas, c) *Check*: se verifican los resultados y se comprueba el grado de consecución de metas, y d) *Act*: se evalúan los resultados y se decide si se estandariza el proceso o si se modifican las acciones repitiendo las dos fases *Plan* y *Do*.

Perspectiva psicológica

Los problemas psicológicos relacionados con la motivación y la personalidad suelen involucrar una meta o una conducta dirigida a una meta. Por lo tanto, la psicología se sirve del término meta para esclarecer la motivación. Con el fin de comprender la definición de meta de manera homogénea, consideraremos diversas definiciones de varios autores. Por ejemplo, Gollwitzer (1990, p. 59) sugirió definir la meta en varios niveles de abstracción en función de la dificultad de la tarea para las personas. En su intento por crear una definición y conceptualización de consenso, Elliot y Fryer (2008, pp. 245-246) explicaron la meta mediante cinco constructos: a) es una representación cognitiva; b) está orientada al futuro; c) su objetivo es el núcleo central de la regulación; d) al que nuestro organismo se compromete de manera consciente; e) incluye un movimiento de acercarse o evitar. En esta línea, Kruglanski y otros investigadores (Kruglanski, Shah, Fishbach, Friedman, Chun y Sleeth-

Kepler, 2002, pp. 47-48) consideraron el término de meta dentro de un marco conceptual más amplio y resumieron el sistema de meta como una representación mental de constructos cognitivamente implicados cuyo contenido son los objetivos y los significados. Asimismo, Locke y colaboradores interpretaron la meta como el objetivo o propósito de una acción (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981, p. 126; Locke y Latham, 2002, p. 705). Es decir, una meta es lo que un individuo trata de conseguir. Para ello, la motivación se presenta como una fuerza psicológica que implica varios procesos y fenómenos para dirigir la conducta humana a un propósito futuro, es decir a una meta propuesta. En los estudios sobre las metas conscientes o niveles de aspiración, Lewin, Dembo, Festinger y Sears (1944, p. 376) sugieron que la conducta orientada a objetivos abarca al menos dos fenómenos diferentes que son imprescindibles para el logro de objetivos: “goal striving” y “goal setting”. Por su parte, el “goal striving” se centra en el esfuerzo y el compromiso para alcanzar una meta, mientras que el “goal setting” se refiere a la formulación y definición de la meta y se ajuste a las expectativas de logro. Por lo tanto, el afán de perseguir una meta con éxito supone dos tareas secuenciales: “goal setting” y “goal striving” (Gollwitzer, 1990; Gollwitzer y Moskowitz, 1996; Oettingen y Gollwitzer, 2001). También, Achtziger y Gollwitzer (2010) reflexionaron sobre las dos tareas dentro del marco del modelo de fases de acción. Observaron la motivación involucrada en la formulación de la meta y la volición implicada en los esfuerzos para lograrla (Achtziger y Gollwitzer, 2010; Gollwitzer, 2012). No obstante, Ach (1935, citado en Gollwitzer, 1990) postula que el “goal setting” se distingue del “goal striving” en cuanto que el primero depende mayoritariamente de los deseos, necesidades e intereses mientras que el segundo está caracterizado por la determinación (o sea conexiones mentales entre una situación anticipada y una conducta intentada) que provoca la conducta sin un intento consciente.

Goal setting theory. Hasta finales del siglo pasado la aplicación del concepto de la formulación de metas ha sido escasa (Latham y Locke, 2007; Locke y Latham, 2002). Dada la carencia de un marco teórico, Locke y Latham (Locke y Latham, 2002, 2006; Latham y Locke, 2007) desarrollaron de manera inductiva una teoría integradora (“goal setting theory”) durante un periodo de 25 años y basada en alrededor de 400 estudios de laboratorio y de campo. Estos estudios muestran que una meta específica alta lleva a un mayor rendimiento que las metas fáciles o abstractas (*do one's best*) (Latham y Locke, 2007). Por su parte, entre los individuos que estén comprometidos con esta meta y reúnan las habilidades para lograrla, existe una relación linealmente positiva entre una meta específica alta y la tarea de rendimiento (Locke y Latham, 2006). Por lo tanto, se centran en las propiedades claves de una meta específica: la especificidad o claridad y la dificultad de la meta. Tal y como postulan Locke y Latham en varias investigaciones (Locke y Latham, 2002, 2006; Latham y Locke, 2007) las metas afectan al rendimiento mediante cuatro dimensiones o mecanismos. Primero, sirven una función directiva dirigiendo la atención, los esfuerzos y las acciones hacia actividades relevantes para la meta (*choice*). Segundo, ejercen una función estimulante o de activación al contribuir a que las metas altas llevan a un mayor rendimiento que las metas insignificantes (*effort*). Tercero, las metas repercuten en la persistencia en cuanto que las metas difíciles y específicas conllevan a una mayor persistencia (*persistence*). Cuarto, las metas influyen indirectamente en la acción al guiar al descubrimiento y/ o uso del conocimiento y estrategias relevantes para la meta perseguida (*strategy*). Ahora bien, identificaron también una serie de moderadores que contribuyen a que las metas altas y específicas provoquen mejores resultados (Locke y Latham, 2002; Latham y Locke, 2007; Latham, 2016): la habilidad para conseguir un objetivo alto, el compromiso con la meta, la retroalimentación para comprobar el progreso de la consecución de meta, la complejidad de la tarea para un individuo o un grupo, factores situacionales como por ejemplo los recursos

necesarios para el logro de meta, la autoeficacia o autoconfianza para promover el compromiso con la tarea o incentivos.

Estudios sobre la claridad de la meta. Tal y como hemos comentado anteriormente, a pesar de su limitación de ignorar el subconsciente (Latham, 2016), “goal setting theory” es una teoría abierta que sigue desarrollándose y influyéndose por nuevos elementos y campos mediante inducción. Son muchos los estudios que se han centrado en las diferentes características de la meta como la claridad o especificidad, así como la aplicación de la teoría a grupos. Por ejemplo, Locke, Shaw, Saari y Latham (1981) afirman que las metas específicas y desafiantes conducen a un rendimiento mayor que las metas fáciles o imprecisas (*do your best*). En esta línea, diversos estudios muestran una relación positiva entre la claridad y el rendimiento. Nemanich y Keller (2007) descubrieron en una investigación sobre el liderazgo transformacional en el contexto de una adquisición de una empresa que la claridad de la meta está positivamente relacionada con el rendimiento. El efecto positivo de la formulación de la meta (“goal setting”) en el rendimiento laboral, se ha confirmado también en un estudio con empleados de alto rango como ingenieros y científicos con titulaciones superiores (Latham, Mitchell y Dossett, 1978). Lo mismo ocurre con los objetivos relacionados con la adquisición de conocimientos o habilidades denominados *learning goals*. Últimamente el interés de investigación reside en la distinción entre los objetivos de rendimiento (*performance goals*) y los objetivos de aprendizaje (*learning goals*). En esto, Seijts y colaboradores (2004) encontraron que una meta de aprendizaje específica y alta lleva a un rendimiento mayor que una meta de rendimiento. A pesar del auge de investigaciones que examinan la asociación de metas con un mejor rendimiento, no son demasiados los estudios que tienen en cuenta el efecto del “goal setting” en grupos. Según las investigaciones previas se suponía que los efectos de la formulación de meta son muy similares a nivel individual y a nivel grupal (Chen, Kanfer, DeShon, Mathieu y Kozlowski, 2009). Por ejemplo, O’Leary-Kelly,

Martocchio y Frink (1994) han postulado que la especificidad también es un factor crítico en los grupos al demostrar que las metas específicas conllevan a mejores resultados que las metas formuladas en términos imprecisas en el contexto grupal. También se encuentran similares resultados en el estudio de Wegge y Haslam (2005) con grupos resolviendo tareas de *brainstorming*. No obstante, equipos con objetivos de aprendizaje generales *do your best* mostraron un mejor rendimiento que aquellos con objetivos de aprendizaje específicos (Nahrgang, DeRue, Hollenbeck, Spitzmuller, Jundt e Ilgen, 2013). Queda demostrado que los grupos con metas específicas y difíciles enseñan un mayor rendimiento que los grupos que están instruidos en realizar la tarea lo mejor posible. Por lo tanto, los resultados de las investigaciones mencionadas son consistentes con la teoría integradora por parte de Locke y Latham que es considerada una de las teorías más válidas y útiles en el ámbito de la motivación de la conducta organizacional (Miner, 2003).

Estudios sobre la ambigüedad de la meta. Ahora bien, igualmente ciertos son los postulados sobre los efectos de la formulación de meta imprecisa. Son escasos los estudios que han examinado la formulación de meta clara y el logro de metas bajo condiciones difíciles como por ejemplo cuando a las personas no se les comunica explícitamente los objetivos a conseguir. De Miguel, González y Blanco (2009) examinaron si una instrucción de meta precisa y específica es imprescindible a la hora de conseguir con éxito los objetivos. Los autores descubrieron que un objetivo claramente formulado no conduce necesariamente al éxito, es decir, una meta específica no siempre tiene un efecto positivo sobre el logro de meta (De Miguel, González y Blanco, 2009, Estudio 2). Por su parte, Winters y Latham (1996) señalaron que al instar a las personas a realizar las tareas lo mejor posible se obtienen mejores resultados que formulando una meta específica y desafiante. Se podría decir que en algunas situaciones una formulación de meta imprecisa o ambigua resulta más eficaz y se pueden obtener mejores resultados. Por ejemplo, si los individuos no disponen de las

competencias necesarias y estrategias de afrontamiento o de un plan de acción, la ambigüedad en la meta será más eficaz y producirá mejores resultados (De Miguel, González y Blanco, 2009).

Modelo Rubicón de las fases de acción. Por su parte, Heckhausen y Gollwitzer (1987) lo han enlazado con el modelo de Lewin y colaboradores (1944) y han desarrollado el modelo Rubicón de fases de acción que busca integrar los conceptos de la formulación (“goal setting”) y de la consecución de meta (“goal striving”). El término acción se refiere a todas las actividades dirigidas a una meta intentada (Achtziger y Gollwitzer, 2010, p. 275). El modelo teórico afirma que hay múltiples fases de la prosecución de objetivos, llamadas fases de acción, que un individuo tiene que recorrer con éxito para alcanzar una meta. Heckhausen y Gollwitzer (1987) identificaron cuatro fases de acción: La primera fase (fase predecisional) se caracteriza por desear y deliberar. Los individuos consideran todos los deseos y se deciden por una meta deliberando la viabilidad y deseabilidad del objetivo aspirado. Una vez establecida la meta a conseguir (“paso del Rubicón”), esta meta pasa por la siguiente fase. La segunda fase (fase preaccional o postdecisional) hace referencia a la planificación de las acciones orientadas al logro de meta. Esta tarea puede resultar difícil si los individuos no tienen claro el cuándo, dónde y cómo. En la tercera fase (fase accional) se ejecutan las distintas acciones hasta la consecución de la meta. En la última fase (fase postaccional) el individuo delibera de nuevo y decide si la meta deseada se ha alcanzado o si más esfuerzos son necesarios para el logro de meta. Se podría decir que los procesos motivacionales prevalecen en las fases predecisional y postaccional, así como los procesos volitivos en las fases preaccional y accional. Por lo tanto, el modelo Rubicón implica que la conducta guiada hacia las metas se extiende por una serie de fases secuenciales. Estas fases están claramente separadas por tres puntos de transición con el fin de diseñar fronteras claras entre los procesos motivacionales y volitivos (Gollwitzer, 1990; Achtziger y Gollwitzer, 2010). El

primer punto de transición se encuentra entre la fase predecisional y la fase preaccional (antes de la toma de decisión) y consiste en formular un deseo con un objetivo concreto, es decir formar una intención de meta. Esta frontera podría interpretarse como la instrucción de la meta a conseguir. La frontera entre la fase preaccional y accional constituye el segundo punto de transición en el que la intención de meta provoca el inicio de acciones respectivas (intención de implementación). El último punto de transición se sitúa entre la fase accional y la fase postaccional y describe la conclusión y evaluación del resultado. Asimismo, los fenómenos psicológicos implicados en el modelo corresponden a diferentes funciones de cada fase (Achtziger y Gollwitzer, 2010): a) cumplen una función de deliberación en la fase predecisional; b) ejercen una función de preparación y planificación en la fase postdecisional o preaccional; c) desempeñan una función de acción en la fase accional; y d) tienen una función de evaluación en la fase postaccional.

Efecto positivo de la ambigüedad de la meta. Tal y como explicaba anteriormente, una instrucción de meta específica no necesariamente tiene un efecto positivo sobre el logro de meta. Es más, con metas claras se pueden obtener aún peores resultados que con metas ambiguas (De Miguel, González y Blanco, 2009). Al contrario, las metas ambiguas pueden conllevar una consecución eficiente de metas bajo ciertas circunstancias. Por su parte, De Miguel, González y Blanco (2009) concluyeron que cuando los individuos carecen de una formación en estrategias, técnicas o procedimientos, o sea las competencias, y de un plan de acción, resulta más eficaz una formulación de meta ambigua. Es decir, la ambigüedad en la tarea posibilita la consideración de los objetivos desde varias perspectivas y da lugar a la interpretación de la meta. Además, exige la reformulación y redefinición de los objetivos, así como el diseño de un plan de acción adecuado. Ahora bien, se podría interpretar que según Gollwitzer (1996) las personas, en un primer lugar, se ven comprometidos en interpretar y reformular la meta cuando se enfrentan a una instrucción de meta imprecisa o ambigua. El

efecto positivo de la ambigüedad de la meta en el logro de metas puede derivar de los procesos y estados mentales implicados en la formulación y persecución de los objetivos (De Miguel, González y Blanco, 2009).

Teoría de estados mentales. Partiendo de la premisa que las fases del modelo Rubicón describen distintos fenómenos psicológicos, cada función de las cuatro fases está asociada a un estado mental diferente (Gollwitzer, 1990; Achtziger y Gollwitzer, 2010). Por lo tanto, la teoría de los estados mentales (“mindset theory of action phases”) postula que distintas tareas han de resolverse en cada fase del modelo de fases de acción (Gollwitzer, 1990). Asimismo, la participación en tareas como la toma de decisiones o la implementación de un objetivo elegido crea también un estado mental distinto (Gollwitzer y Kinney, 1989; Gollwitzer, Heckhausen y Steller, 1990). Incluso, los individuos pueden influir en la prosecución de objetivos al desarrollar el estado mental favorable que provoca la finalización de la tarea (Gollwitzer, 1990). Se entiende por estado mental un cierto tipo de orientación cognitiva que facilita la ejecución de las tareas a cumplir en cada fase de acción (Achtziger y Gollwitzer, 2010, p. 279). Esta interpretación se apoya en la definición de la escuela *Würzburg* que propuso que los efectos de los estados mentales están basados en procesos cognitivos que promocionan la solución de la tarea (Gollwitzer, Heckhausen y Steller, 1990). La teoría de los estados mentales ha sido una de las primeras teorías que describen la interacción compleja de los procesos cognitivos y motivacionales y sigue siendo uno de los marcos teóricos más conocidos e influyentes (Gollwitzer, 1990 citado en Fujita, Gollwitzer y Oettingen, 2007, p. 48). Sin embargo, a pesar de la importancia de este modelo, la mayoría de las investigaciones sólo se ha centrado en el estudio de los estados mentales de deliberación e implementación (Achtziger y Gollwitzer, 2010).

Estos dos estados mentales forman una teoría de un proceso dual en el ámbito de la prosecución de metas (Gollwitzer y Bayer, 1999; Gollwitzer, 2012) en la que las tareas más

relevantes a resolver son por un lado la elección de un objetivo, y por el otro la traslación del objetivo existente a acciones. Por consiguiente, estas dos tareas activan el estado mental de deliberación y de implementación que afectan tanto al procesamiento de la información como al control de acción (Gollwitzer y Bayer, 1999).

El estado mental de deliberación está asociado a la fase predecisional por su aspecto motivacional, y por lo tanto también con el “goal setting”. La tarea de dicha fase reside en la decisión de qué deseo debe convertirse en meta. En ello, los individuos consideran la deseabilidad y viabilidad de los argumentos pro y contra de las aspiraciones (deseos) y se dedican principalmente a procesar la información relevante para evaluar los posibles resultados de los deseos (Gollwitzer, 1990; Gollwitzer, Heckhausen y Steller, 1990; Achtziger y Gollwitzer, 2010). Las características atribuidas a las personas en este estado mental son una gran apertura de mente a todo tipo de información, un procesamiento objetivo y realista, así como una receptividad general a la información relativa a decisiones (factibilidad y deseabilidad) (Heckhausen y Gollwitzer, 1987, Estudio 2; Gollwitzer, Heckhausen y Steller, 1990; Fujita, Gollwitzer y Oettingen, 2007). Un estudio reciente de Büttner y colaboradores (2014) sobre la atención visual confirmó la gran apertura de mente del estado mental de deliberación en cuanto que los participantes demostraron un campo visual más amplio que aquellos con un estado mental de implementación.

El estado mental de implementación está asociado a la fase preaccional y tiene una orientación cognitiva volitiva. Dicho estado mental se relaciona con el “goal striving”. La tarea de esta segunda fase consiste en preparar las acciones para convertir el objetivo elegido en una meta, es decir planificar la intención de implementación (Gollwitzer, 1990; Gollwitzer, Heckhausen y Steller, 1990; Achtziger y Gollwitzer, 2010). Para ello, las personas consideran relevante aquella información que resulta útil para estimular la intención de implementación. Las personas que se encuentran en este estado mental demuestran poca

apertura de mente para no estar distraídas de la información irrelevante, una receptividad reducida a la información accesible en el sentido de que sólo se procesa la información relevante para la implementación de la meta y una evaluación positiva y optimista de alcanzar la meta (ilusión de control) (Heckhausen y Gollwitzer, 1987; Gollwitzer y Kinney, 1989; Gollwitzer y Bayer, 1999; Fujita, Gollwitzer y Oettingen, 2007). A continuación se presentan los resultados de unas investigaciones más recientes. Con respecto a los sentimientos de ilusión de control y la percepción de riesgos, personas en un estado mental de implementación son más confidentes a la hora de tener respuestas correctas de tests de conocimientos generales (Hügelschäfer y Achtziger, 2014) y están más bien dispuestos y optimistas a correr riesgos (Keller y Gollwitzer, 2017). También los individuos en un estado mental de implementación hicieron un pronóstico de tiempo más corto al llevar a cabo objetivos personales (Brandstätter, Giesinger, Job y Frank, 2015). Además, otros estudios revelaron que las personas manifestaron una alta persistencia a la hora de perseguir una meta por la evaluación optimista de la meta (Brandstätter y Frank, 2002; Armor y Taylor, 2003).

Por lo tanto, existen diferencias cualitativas entre las orientaciones cognitivas de deliberación y de implementación (Achtziger y Gollwitzer, 2010). Si las personas alcanzan sus objetivos depende principalmente del contenido, la manera de formular los objetivos, así como de la regulación de las acciones orientadas a la meta (Gollwitzer y Moskowitz, 1996). Sin embargo, tal y como postulan Armor y Taylor (2003) el estado mental de implementación está asociado con un mayor rendimiento de la tarea que el estado mental de deliberación. Se supone que las metas se lograrán con más facilidad y probabilidad.

El impacto aplicado de la teoría de estados mentales de fases de acción (“Mindset theory of action phases”). El concepto de las intenciones de implementación estimulado por el modelo de fases de acción surgió por la convicción de que el “goal setting” y una fuerte

intención de meta no garantizan, por sí mismo, el alcance de los objetivos (Gollwitzer, 1993; Gollwitzer y Sheeran, 2006; Achtziger y Gollwitzer, 2010). Incluso, se ha detectado un hueco entre intención y acción (Sheeran, Webb y Gollwitzer, 2006; Gollwitzer y Oettingen, 2016). Según el propósito de la investigación previa, la fuerza de la intención de un individuo define el grado de cumplimiento de la meta (Gollwitzer y Moskowitz, 1996; Oettingen y Gollwitzer, 2001). Es más, es imprescindible una planificación estratégica mediante la intención de implementación con el fin de superar los obstáculos relacionados con el inicio de acciones dirigidas a la meta (Gollwitzer, 1993, 1996). Gollwitzer (1993, p. 152) denomina a estos planes estratégicos “intenciones de implementación”. Entre estos problemas auto-regulatorios que pueden impedir a las personas alcanzar las metas se encuentran (Gollwitzer y Sheeran, 2006): fallar a iniciar la acción de “goal striving” (*failing to get started*), distraerse (*getting derailed*), no desengancharse del esfuerzo hacia la meta se ha convertido improductivo (*not calling a halt*) y desbordarse uno mismo y así perder capacidad auto-regulatoria (*overextending oneself*). Las intenciones de implementación representan planes que promueven la consecución de las intenciones de metas al especificar cuándo, cómo y dónde una persona tiene la intención de aspirar al objetivo (*if-then plan*) (Achtziger y Gollwitzer, 2010). Es decir, las personas delegan su control sobre el inicio de la conducta dirigida a una meta (“goal striving”) al formular *if-then plans* que especifican una situación futura anticipada y así crean una conexión mental (Oettingen y Gollwitzer, 2001; Gollwitzer y Oettingen, 2011; Gollwitzer, 2012). Las intenciones de implementación facilitan la consecución de objetivos mediante al menos dos mecanismos psicológicos. Se podría decir que la representación mental de esta situación anticipada es activada y, por eso más accesible (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Bargh, 2005; Sheeran, Webb y Gollwitzer, 2006). También, se asume que las intenciones de implementación implican la elección de la conducta orientada a objetivos que está unida con la situación. Esta acción mental conduce a un

automatismo de la conducta intentada (Gollwitzer, 1999). Tanto la accesibilidad como el automatismo requieren que las intenciones de implementación estén formuladas de manera clara para surtir su efecto (Sheeran, Webb y Gollwitzer, 2005).

Gollwitzer y Sheeran (2006) comprobaron el efecto positivo de las intenciones de implicación sobre el logro de meta. En su estudio, los autores corroboraron que las intenciones de implementación son una estrategia eficaz para vencer los problemas autorregulatorios. Por su parte, Bayer, Gollwitzer y Achtziger (2010) descubrieron que los participantes con una intención de implementación fueron más eficaces que los participantes con solamente una intención de meta. Además, la formulación específica de *if-then plans* aumenta el compromiso con la intención de meta (Gollwitzer, Heckhausen y Ratajczak, 1990), protege de condiciones internas disruptivas como estar de un cierto humor (Bayer, Gollwitzer y Achtziger, 2010), promueve el “goal striving” incluso bajo condiciones difíciles (Gollwitzer y Oettingen, 2011; Gollwitzer y Oettingen, 2016), y es capaz de reactivar y fortalecer la meta en una situación crítica (van Koningsbruggen, Stroebe, Papies y Aarts, 2011). Es de gran relevancia la mención de la existencia de una relación positiva entre las intenciones de implementación y la cohesión grupal en cuanto que las intenciones de implementación colectivas aumentan el rendimiento del grupo y la persistencia mediante la comunicación oral (Thürmer, Wieber y Gollwitzer, 2017). En consecuencia, los resultados de una multitud de investigaciones han demostrado los efectos positivos de las intenciones de implementación respecto los cuatro obstáculos de la consecución de objetivos (Bargh, Gollwitzer y Oettingen, 2010; Oettingen, Wittchen y Gollwitzer, 2013; Wieber y Gollwitzer, 2017).

Recientemente una nueva línea de investigación se ha seguido estudiando, encontrando un efecto de las intenciones de implementación sobre las intervenciones de cambio de conducta (Gollwitzer y Oettingen, 2016). El interés de la investigación reside en la

pregunta de cómo enseñar a las personas la estrategia auto-regulatoria de las intenciones de implementación (Bargh, Gollwitzer y Oettingen, 2010; Gollwitzer, 2012). Por su parte, el contraste mental (*mental contrasting*) respresenta un procedimiento óptimo, dado que garantiza por un lado las condiciones de las intenciones de implementación, el compromiso con la meta y una fuerte intención (Sheeran, Webb y Gollwitzer, 2005), y por el otro lado la detección de obstáculos que impiden la consecución de metas (Bargh, Gollwitzer y Oettingen, 2010; Oettingen y Gollwitzer, 2010). Especialmente el contraste mental con intenciones de implementación (“MCII”) es una estrategia auto-regulatoria que combina el conocimiento relevante para el alcance de metas y su traslación en planes *if-then* (Oettingen y Gollwitzer, 2010; Wieber y Gollwitzer, 2017). En ello, la parte del contraste mental prepara a los individuos tanto a pensar en un deseo en el futuro como a considerar las consecuencias probables de este deseo y contrastarlas mentalmente con los obstáculos posibles. En este proceso tanto el futuro positivo como la realidad negativa se harán mentalmente accesibles y formarán una asociación mental fuerte. Así mismo, el MCII requiere que se formulen intenciones de implementación al usar el conocimiento sobre los desafíos potenciales para transformar el compromiso con la meta en una conducta o respuesta instrumental (Wieber y Gollwitzer, 2017). Son varios los estudios que han mostrado que las intervenciones de contraste mental con intenciones de implementación conllevan un cambio de conducta permanente (Oettingen, Wittchen y Gollwitzer, 2013) y promueven la consecución de meta (Oettingen y Gollwitzer, 2010). Por ejemplo, en un estudio sobre la actividad física con mujeres de edad media, Stadler, Oettingen y Gollwitzer (2009) concluyeron que las participantes instruidas con una estrategia auto-regulatoria son más activas que las participantes que recibieron sólo una sesión de información. A su vez, se ha manifestado que el MCII contribuye a disminuir hábitos alimentarios poco saludables (Adriaanse, Oettingen, Gollwitzer, Hennes, de Ridder y de Wit, 2010), a incrementar la movilidad de pacientes con

dolores crónicos de espalda (Christiansen, Oettingen, Dahme y Klinger, 2010) y a aliviar los síntomas de depresión (Fritzsche, Schlier, Oettingen y Lincoln, 2016). Ahora bien, fuera del campo de la salud el MCII ha sido una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento académico, la asistencia y la conducta de alumnos perjudicados económicamente (Duckworth, Kirby, Gollwitzer y Oettingen, 2013) y beneficiar la gestión de tiempo y asistencia de estudiantes universitarios y mujeres inscritas en un programa vocacional (Oettingen, Kappes, Guttenberg y Gollwitzer, 2015). Incluso, se ha detectado que las intenciones de implementación pueden beneficiar las interacciones sociales. Un estudio de Wieber, Gollwitzer y Sheeran (2014) corroboró que la planificación mediante las intenciones de implementación regula los efectos de imitación (fortalecer o debilitar) en las interacciones sociales acorde con los objetivos.

El concepto de los estados mentales de implementación y deliberación ha sido utilizado por muchas teorías, las cuales se han centrado primordialmente en las diferencias existentes. Ahora bien, los investigadores recientes defienden que el fenómeno de la deliberación también ocurre en otras fases después de haber pasado el Rubicón. Por un lado, un enfoque se centra en defender un objetivo establecido cuando se pregunta a un individuo de redeliberarlo. Por ejemplo, Nenkov y Gollwitzer (2012) descubrieron que los individuos con una instrucción de deliberar nuevamente un objetivo establecido, se mostraron más comprometidos con la meta que antes. Los autores denominaron este efecto “defensa postdecisional” (Nenkov y Gollwitzer, 2012, p. 116) dado que los individuos defienden los argumentos favorables de la consecución de meta fomentando la acción dirigida a la meta y, por lo tanto la persistencia. Por el otro lado, otra línea de investigación ha observado un abandono de un objetivo establecido después de haberlo deliberado. Hermann y Brandtstätter (2015) examinaron el efecto de una crisis de acción sobre volver a deliberar un objetivo fijado. El término de una crisis de acción se refiere a un conflicto intrapsíquico entre

continuar persiguiendo una meta o abandonarla porque resulta poco satisfactoria o inefectiva (Brandstätter, Hermann y Schüler, 2013, p. 1668). Los resultados de su estudio revelaron que después de haber deliberado de nuevo los objetivos, los sujetos los consideraron más difíciles y frustrantes a alcanzar y, por eso decidieron abandonarlos. En conclusión, en ambos estudios se deliberan de nuevo los objetivos establecidos en algún momento de la persecución de meta pero los resultados son distintos: la redeliberación puede conducir a un fuerte compromiso o a una crisis de acción que finalmente resulta en el abandono.

Otra investigación reciente ha analizado si planificar la deliberación aumenta la probabilidad de una deliberación detenida (Doerflinger, Martiny-Huenger y Gollwitzer, 2017). Los autores afirman que con la formulación de intenciones de implementación los planes de deliberación incrementan el ajuste entre la decisión y la probabilidad de deliberación y el procesamiento efectivo de la información nuevamente accesible. Se podría manifestar que los componentes de las intenciones de implementación tradicionales no se diferencian considerablemente de los elementos de los planes de deliberar detenidamente (Doerflinger, Martiny-Huenger y Gollwitzer, 2017). Por lo tanto, se supone que ambos efectos proceden de los mismos procesos psicológicos.

Resumen y transición a la parte principal

Se ha postulado que los efectos de las intenciones de implementación son tratados de forma igual que las metas específicas según la “goal setting theory” por parte de Locke y Latham (Gollwitzer y Oettingen, 2016). Estos autores destacan las características de la especificidad y dificultad de la meta que afectan los resultados. Partiendo de la premisa de que una formulación específica se presenta como una estrategia eficiente, han sido varios los estudios que han afirmado que las instrucciones de metas claras conducen a un mayor rendimiento que las metas imprecisas o ambiguas (entre otros Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981). No obstante, igualmente ciertos son los postulados sobre los efectos beneficiosos de la

ambigüedad en la meta sobre el logro de metas (De Miguel, González y Blanco, 2009). En situaciones cuando los individuos carecen de estrategias de afrontamiento o planes de acción parece más eficiente una instrucción de meta ambigua. La ambigüedad implica una definición o reformulación del problema y al mismo tiempo aporta más flexibilidad al interpretar este problema. El modelo Rubicón de las fases de acción (Heckhausen y Gollwitzer, 1987) y sus estados mentales asociados intentan dar una explicación para los efectos diferenciales de la formulación de meta en base a los procesos motivacionales y volitivos de la consecución de meta (Gollwitzer, 1996). Por eso, este modelo sirve como marco teórico para este trabajo. En línea con la fase predecisional, los individuos interpretan la instrucción de objetivos y deliberan su deseabilidad y viabilidad como unas de las primera tareas. Se supone que cuando una tarea o meta es nueva para un individuo, éste se involucra en una planificación deliberativa para desarrollar nuevas estrategias (Locke y Latham, 2002). El estado mental en el que una persona interpreta, delibera, define o reformula es el estado mental de deliberación. Los estados mentales de implementación y de deliberación con sus distintas tareas y características tienen en cuenta tanto la formulación como la consecución de los objetivos (Gollwitzer y Bayer, 1999). Por lo tanto, las diferencias cualitativas entre ambos estados llevan a que las formulaciones o instrucciones de meta sean percibidas de manera diferenciada. Dada la amplia apertura mental y la libertad del estado mental de deliberación que finalmente resulta en una decisión por una intención de meta, una meta ambigua podría favorecer la deliberación en cuanto que anima a interpretar y redefinir la meta o a realizar modificaciones para perseguir dicha meta. Por otro lado, en el estado mental de implementación es más importante una formulación clara de los objetivos dado que se inicia la acción dirigida a la meta y se planifica la misma con un plan de acción definido. Aunque el estado mental de implementación se asocia con un mayor logro de meta (Brandstätter y Frank, 2002; Armor y Taylor, 2003; Achtziger y Gollwitzer, 2010), habría que examinar qué

efectos tienen las instrucciones de meta en los distintos estados mentales. Es de especial interés cómo influye una meta ambigua en el alcance de meta cuando los individuos se encuentran en el estado mental de deliberación, dado que se presume que la ambigüedad favorece con sus características de interpretar y reformular los objetivos la deliberación.

Objetivo e hipótesis

El objetivo de la presente investigación es analizar si existe una relación entre la ambigüedad y los estados mentales en el logro de metas. Con el fin de contrastarlo empíricamente, se han planteado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H_1): La ambigüedad en la meta se relaciona positivamente con el estado mental de deliberación cuando las personas pueden interpretar la meta.

Hipótesis 2 (H_2): Los individuos alcanzarán un mayor logro de metas cuando se encuentran en un estado mental de deliberación que en un estado mental de implementación.

En el presente estudio, la metas ambiguas se refieren a metas que “requieren de una elaboración posterior y pueden dar lugar a diferentes interpretaciones” (De Miguel, González y Blanco, 2009, p. 261). En cambio, las metas claras son aquellas que “especifican un estado final deseado que no necesita ser interpretado, sino que da lugar de forma inmediata a una iniciación de la acción” (De Miguel, González y Blanco, 2009, p. 261).

Método

Participantes

El número de individuos que participaron voluntariamente en el estudio fue un total de 88 personas. Los participantes eran estudiantes universitarios de distintas titulaciones y de diversas universidades. Un 10,2 % de ellos combinaban estudios con el trabajo. La edad de los participantes estaba comprendida entre los 18 y 38 años ($M = 22.17$; $SD = 4.12$), de los

cuales 50 fueron mujeres y 38 fueron hombres. Se realizó el experimento con estudiantes universitarios por cuestiones de ausencia de experiencia y formación en trabajar en equipo ya que se supone que estas características fomentan la realización del ejercicio.

Variables

Variables independientes.

Estado mental. Se manipuló esta variable en el estudio. Para ello, se diseñaron dos tareas experimentales diferenciadas (estado mental de deliberación vs. estado mental de implementación) que se realizaron inmediatamente antes de realizar el ejercicio del Sudoku. Se entiende por estado mental un cierto tipo de orientación cognitiva que facilita la ejecución de las tareas a cumplir en cada fase de acción (Achtziger y Gollwitzer, 2010). En concreto, en el estado mental de deliberación los individuos consideran la deseabilidad y viabilidad de los objetivos, mientras que en el estado mental de implementación las personas preparan las acciones para convertir el objetivo elegido en una meta, es decir planificar la intención de implementación. La tarea para inducir el estado deliberativo consistió en identificar un problema personal sobre el que no se había tomado una decisión y que debería estar planteado en términos de “¿Debería hacer X o no hacerlo?”. A continuación, los participantes debían tomar en consideración tanto las consecuencias positivas y negativas a corto y a largo plazo de tomar la decisión como las mismas consecuencias para la decisión de dejar las cosas como estaban. La tarea para inducir el estado implemental consistió en pensar en un problema personal sobre el que ya se había tomado la decisión de solucionarlo hace tiempo y, que exigía varios pasos para alcanzar la meta. Asimismo, debería estar planteado en términos de “Me propongo X”. En ello, los participantes debían identificar por un lado los cinco pasos necesarios para conseguir la meta y, por el otro, indicar para cada paso cuándo, dónde y cómo se va a ejecutarlo. En ambos casos, los sujetos practicaron con los ejemplos de: “¿Debería ir de vacaciones?” (estado mental de deliberación) y “Me propongo irme de

vacaciones” (estado mental de implementación) antes de realizar la tarea. Esta tarea se desarrolló para poner a los participantes en el estado mental deseado cuando recibieron la instrucción de meta para el ejercicio de Sudoku.

Necesidad de cognición. Con intención de controlar la motivación hacia la actividad de pensar de los participantes, la necesidad de cognición se midió mediante la adaptación española de la Escala de Necesidad de Cognición de Cacioppo y Petty (Falces, Briñol, Sierra, Becerra y Alier, 2001). La escala de Necesidad de Cognición está diseñada para valorar las diferencias individuales en cuanto al grado de motivación y preferencia que muestran las personas hacia la actividad de pensar (Cacioppo y Petty, 1982). La adaptación española posee las garantías suficientes para su uso en el contexto español (alfa de Cronbach = 0.87). La escala está compuesta por 18 ítems con respuestas que oscilan entre 1 (“nada característico”) a 5 (“muy característico”).

Deseo de control. La variable deseo de control se midió mediante la versión española de la escala de Deseo de Control de Burger y Cooper (De Miguel, Martín, Sánchez y Ruiz, 2012). Se entiende por esta variable las diferencias individuales en el deseo de control general sobre los eventos de la propia vida (Burger y Cooper, 1979, pp. 382-383). Se propone que se puede medir un nivel general de la motivación que puede ser valioso para medir el nivel de motivación de control. La adaptación y validación al español de la Escala de Deseo de Control de Burger y Cooper posee las garantías psicométricas suficientes para su aplicación en la población adulta española (alfa de Cronbach = 0.736). La escala española revela las cuatro dimensiones de previsión, autonomía, poder e influencia y reactancia que están compuestas por 15 ítems con cinco opciones de respuesta que varían del 1 (“En total desacuerdo”) al 5 (“Totalmente de acuerdo”).

Variables dependientes.

Logro de metas. En la presente investigación se define la variable del logro de metas, es decir el rendimiento conseguido, como el número de errores grupales durante un partido de Sudoku. En ello, la suma de los fallos a nivel individual representa el número de errores a nivel grupal. Se consideraron por errores tanto las fichas mal colocadas en el tablero como las fichas no colocadas. La decisión de elegir el número de errores en vez del número de aciertos como medida fue debido al hecho de que describe más precisamente el rendimiento conseguido y no varía. En cambio, el número de aciertos varía según las distintas interpretaciones de las casillas de referencia.

Satisfacción post tarea. Esta variable pretende analizar la satisfacción con la tarea después de haberla realizada. Se midió con una escala diseñada para este propósito. La escala está compuesta por 7 ítems atribuidos a la tarea y con cuestiones valoradas de 1 (“nada”) a 9 (“totalmente”). El análisis posterior para la validación de la consistencia interna del cuestionario indicó un alfa de Cronbach de 0.83.

Variables controladas.

Experiencia solucionando Sudokus. Se controló la variable experiencia previa con una pregunta con cuatro opciones de respuesta: 1) sin experiencia, 2) con experiencia en Sudokus de nivel fácil, 3) con experiencia en Sudokus de nivel medio, y 4) con experiencia en Sudokus de nivel difícil. Con esta pregunta se pretende descartar el efecto de este factor determinante posible.

Procedimiento

En la presente investigación los diferentes cuestionarios así como el ejercicio del Sudoku se presentaron como experimentos independientes. El estudio fue diseñado de esta manera para que los participantes no sospecharan de la manipulación de la variable estado

mental. En realidad, los cuadernillos se distinguían solamente en la tarea del estado mental (ver anexo 1 y anexo 2). En primer lugar, se les pedía a los sujetos que indicaran datos como: edad, sexo, lengua materna, ocupación y nivel de estudios. Para terminar, los participantes debían firmar el consentimiento informado para participar en el experimento.

A continuación, se introducía la tarea diseñada para la manipulación del estado mental (deliberación vs. implementación). Los participantes fueron asignados al azar a las dos condiciones experimentales (deliberación vs. implementación). A 11 grupos se entregó el cuadernillo con la situación deliberativa (ver anexo 1) y a los otros 11 grupos el cuadernillo con la situación implemental (ver anexo 2).

Concluido el ejercicio, en la página siguiente se pasó al experimento principal. La tarea de este experimento consistió en la resolución de un Sudoku en grupos de cuatro personas. El Sudoku se presentó como una tarea idónea por sus cuatro características que definieron la situación experimental: todos los participantes a) determinan para su propia subcuadrícula qué conseguir y cómo conseguirlo (interpretación), b) actúan teniendo en cuenta las acciones de los otros tres jugadores de su grupo (interacción), c) obtienen resultados que no sólo dependen de sus acciones sino también de los demás jugadores, y d) disponen de los recursos necesarios y suficientes para lograr la meta (adecuación de recursos). En ello, se basaba en las instrucciones y reglas del juego del Sudoku (ver Tabla 1).

Tabla 1

Instrucciones del Sudoku

-
1. El juego tiene lugar sobre un tablero de Sudoku situado 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 3 x 3 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 3 x 3.
 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.
-

En total, se crearon 22 grupos de cuatro personas cada uno. Antes de empezar el juego, se propuso la siguiente instrucción de meta: “Ubiquen todas las fichas”. Esta instrucción no especifica si el objetivo es que el grupo rellene el tablero completo o si el individuo rellene la subcuadrícula correspondiente. Por lo tanto, requiere una interpretación de la meta. A cada jugador se le asignó aleatoriamente una de las cuatro subcuadrículas de las esquinas del tablero. Las otras subcuadrículas estaban completadas salvo la casilla central que permaneció vacía por cuestiones de visibilidad (ver Figura 1). Cada uno de los participantes debía rellenar su subcuadrícula correspondiente según las reglas del Sudoku. Es decir, a todos los jugadores se les dio un sobre con 9 fichas con números del 1 al 9 y que no podían repetirse en ninguna fila, columna o subcuadrícula 3 x 3. Para el juego se utilizó el tablero Sudoku de Rubik® por sus peculiaridades y utilidad.

			2	1	9			
			8	7	3			
			4	6	5			
7	8	6				3	4	2
2	5	9				8	1	6
4	1	3				5	9	7
			7	2	4			
			5	3	8			
			1	9	6			

Figura 1. Tablero del Sudoku al inicio del experimento.

Por último, una vez terminado el ejercicio de Sudoku se les pidió a los participantes de cumplimentar otro cuadernillo con los cuestionarios de la escala de Deseo de Control, la Escala de Necesidad de Cognición y la Escala de Satisfacción post tarea. Además, los participantes comentaron su experiencia previa en el Sudoku. Seguidamente, se anotó el número de errores grupales. A continuación, a los participantes se les dio la oportunidad de intercambiar impresiones sobre el estudio y finalmente, se les informó del objetivo del experimento.

Diseño de la investigación

Se utilizó un diseño factorial intersujeto con el estado mental (estado mental de deliberación vs. estado mental de implementación) y la necesidad de cognición (necesidad de cognición alta vs. baja) como variables independientes y como variables dependientes el logro de meta (representado por el número de errores grupales) y la satisfacción post tarea. Se añadió la variable deseo de control. Se controló la experiencia previa solucionando Sudokus.

Cabe destacar que se realizó la tarea para inducir los dos tipos de estados mentales inmediatamente antes de recibir la instrucción de meta para realizar el ejercicio del Sudoku dado que se pretendía comprobar el efecto de la instrucción de meta en los dos estados mentales. La satisfacción post tarea se utilizó como segunda variable dependiente por su relación con formular un objetivo o deseo personal en una meta concreta.

Resultados

En la presente investigación participaron 88 sujetos. La mitad de ellos pertenecía a la condición de estado deliberativo y la otra mitad a la situación de estado implemental. Con el fin de comprobar que ambos grupos son equivalentes en cuanto a sus medias, se realizó un *balance check* (ver tabla 2).

Tabla 2

Balance Check

Estado mental	Aspectos		N	Media	Desviación estándar
Deliberación	Sexo	Hombre	16	1.64	0.487
		Mujer	28		
	Edad	44	22.09	1.210	
	Experiencia solucionando Sudokus	44	1.45		
	Deseo de control	44	54.8409		4.76881
	Necesidad de cognición	44	53.0227		5.40667
Implementación	Sexo	Hombre	22	1.50	0.506
		Mujer	22		
	Edad	44	22.26	1.017	
	Experiencia solucionando Sudokus	44	1.61		
	Deseo de control	44	54.4545		5.20042
	Necesidad de cognición	44	53.6364		6.18359

Ante todo, se comprobó que la escala de satisfacción post tarea mostraba suficiente consistencia interna. El alfa de Cronbach de 0.83 indicó que contaba con la garantía psicométrica para su aplicación en esta investigación.

En primer lugar, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para las variables dependientes logro de meta y satisfacción post tarea. El procedimiento de análisis de varianza permitió descartar el efecto de la variable experiencia solucionando Sudokus. Se observó que la variable experiencia no tiene efectos diferenciales sobre los pronósticos de las variables dependientes logro de metas [$F(3,84) = 1.47; p = 0.230$] y satisfacción post tarea [$F(3,84) = 2.19, p = 0.095$]. Es decir, si un jugador dispone o no dispone de experiencia en el ejercicio no influye en el número de errores ni en la satisfacción.

En segundo lugar, se llevaron a cabo los análisis para las variables dependientes logro de metas y satisfacción post tarea.

Tabla 3

Factores intersujetos

		Etiqueta de valor	N
Estado mental	0	Deliberación	44
	1	Implementación	44
Necesidad de cognición	1	Alta	44
	2	Baja	44

El análisis de varianza ha encontrado un efecto principal del estado mental [$F(1,84) = 4.918, p = 0.029; \eta^2 = 0.055$], de tal forma que han cometido más errores quienes participaron en la tarea tras inducirles un estado mental implemental ($M = 12.00; SD = 5.31$) que deliberativo ($M = 9.82; SD = 3.55$). Es decir, los grupos asignados a la condición del estado mental de deliberación mostraron menor número de errores (ver tabla 4) y, por lo tanto mayor logro de meta que aquellos grupos asignados a la condición del estado mental de implementación. Tal y como se preveía, el haber inducido en uno o el otro estado mental reveló diferencias significativas entre los grupos.

La variable necesidad de cognición no resultó significativa en el logro de metas [$F(1,84) = 0.787, p = 0.378, \eta^2 = 0.009$]. Los resultados tampoco revelaron ningún efecto de interacción entre el estado mental y la necesidad de cognición sobre el logro de metas [$F(1,84) = 0.997, p = 0.321, \eta^2 = 0.012$].

Tabla 4

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Errores grupales

		Estado mental	NCT_2	Media	Desviación estándar	N
Número de fichas mal colocadas grupales	Deliberación		1.00	987	5.102	23
			2.00	9.76	5.665	21
			Total	9.82	5.315	44
	Implementación		1.00	11.05	3.598	21
			2.00	12.87	3.362	23

	Total	12.00	3.557	44
Total	1.00	10.43	4.438	44
	2.00	11.39	4.814	44
	Total	10.91	4.628	88

A continuación, se observaron los resultados de los análisis ANOVA para la variable dependiente satisfacción post tarea (ver tabla 5). El análisis de varianza no reveló ningún efecto significativo ni del estado mental [$F(1,84) = 0.032, p = 0.859, \eta^2 = 0.000$], ni de la necesidad de cognición con la satisfacción post tarea [$F(1,84) = 0.313, p = 0.578, \eta^2 = 0.004$]. En otras palabras, no existe ninguna relación entre la variable satisfacción post tarea, el estado mental inducido y la necesidad de cognición. Tampoco se encontró ningún efecto de interacción entre el estado mental y la necesidad de cognición sobre la satisfacción post tarea [$F(1,84) = 0.102, p = 0.750, \eta^2 = 0.001$]. Es decir, el efecto del estado mental sobre la satisfacción post tarea es el mismo si la necesidad de cognición es alta o baja.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Satisfacción post tarea

	Estado mental	NCT_2	Media	Desviación estándar	N
Satisfacción post tarea	Deliberación	1.00	27.5217	5.14225	23
		2.00	27.7619	4.49338	21
		Total	27.6364	4.78899	44
	Implementación	1.00	27.3810	5.02470	21
		2.00	28.2609	4.04764	23
		Total	27.8409	4.50810	44
Total		1.00	27.4545	5.02762	44
		2.00	28.0227	4.22335	44
		Total	27.7386	4.62501	88

Por último, se llevaron a cabo los análisis para averiguar a que se deben las diferencias entre los dos estados mentales en el logro de metas. En línea con los resultados de los análisis ANOVA, la prueba T para muestras independientes mostró también diferencias estadísticamente significativas entre el estado mental y el logro de metas (ver Figura 2). Los

participantes asignados a la condición de estado mental de deliberación inducido mostraron menos errores en el Sudoku ($M = 9.82$, $SD = 5.32$) frente a los participantes en la condición de estado mental de implementación inducido ($M = 12.00$, $SD = 3.56$), [$t(75.08) = -2.263$, $p = 0.027$]. Es decir, el estado mental de deliberación llevó a mejores resultados y se asoció con un mayor rendimiento en grupo. Con intención de detectar el efecto de otras variables que pudieran estar afectando a los resultados encontrados, se procedió a ejecutar otra prueba T para muestras independientes. La prueba T no reveló diferencias estadísticamente significativas en el logro de metas si la necesidad de cognición es alta ($M = 11.05$, $SD = 3.56$) o baja ($M = 12.87$, $SD = 3.36$), [$t(42) = -1.736$, $p = 0.090$]. El número de errores grupales es parecido cuando los sujetos tienen una alta necesidad de cognición o no la tienen. Por lo tanto, se puede descartar el efecto de la variable independiente necesidad de cognición. Seguidamente, se añadió la variable independiente deseo de control.

Se observó que las diferencias entre el número de errores en los dos estados mentales se dan entre quienes tienen alto deseo de control cuando afrontan la tarea desde un estado deliberativo ($M = 9.76$, $SD = 5.67$) o implemental ($M = 12.87$, $SD = 3.37$); [$t(42) = -2.236$, $p = 0.031$, $d = -3.108$]. Concretamente, la inclusión de la variable deseo de control reveló nuevas conclusiones: la combinación del estado mental de deliberación con puntuaciones altas en la escala de deseo de control conlleva una consecución más eficiente de metas que la combinación del estado mental de implementación con puntuaciones altas en la escala de deseo de control.

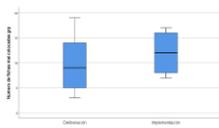


Figura 2. Logro de meta en función del estado mental.

Discusión y conclusiones

Introducción

Este estudio examina el efecto de la instrucción de meta ambigua en el logro de metas en dos condiciones experimentales distintas. En una de las situaciones los individuos realizan el ejercicio experimental con una meta ambigua tras haberles inducido el estado mental de deliberación y en la otra, tras haberles inducido el estado mental de implementación. El objetivo era analizar si existe una relación entre la ambigüedad y los estados mentales en el logro de metas. La relación entre estos elementos resulta de especial interés dado que hasta ahora las teorías de metas y estados mentales plantean que por un lado, solamente las metas claras implican un rendimiento mejor que las metas ambiguas y por otro lado, se ha postulado que un estado mental implemental está vinculado con una mayor consecución de metas que el estado mental deliberativo. Se utilizó sólo una instrucción de meta ambigua suponiendo que una instrucción de meta ambigua puede resultar igual o más efectiva para el logro de metas que una instrucción de meta clara.

Resultados respecto a las hipótesis

Los resultados del experimento apuntan a una confirmación de la hipótesis 1 “La ambigüedad en la meta se relaciona positivamente con el estado mental de deliberación”. Al enfrentarles a los sujetos con una situación de ambigüedad derivada de la formulación de meta ambigua para el ejercicio de Sudoku, los individuos se veían obligados a interpretar y reformular la meta lo que les vincula directamente con el estado mental de deliberación. Es decir, si los individuos no tienen acceso a una intención de meta ya formada, la ambigüedad ayuda a involucrar a un pensamiento deliberativo para formar una intención de meta adecuada.

Asimismo, están en línea con la hipótesis 2 planteada en el estudio: “Los individuos alcanzarán un mayor logro de metas cuando se encuentran en un estado mental de deliberación que en un estado mental de implementación”. Se ha podido comprobar que los individuos bajo la condición del estado mental de deliberación muestran un menor número de errores en el Sudoku. Concretamente, los resultados hallados muestran que el factor determinante para explicar las diferencias es el estado mental en el que se recibe la instrucción.

Explicación de los resultados

Las teorías del Modelo Rubicón de las fases de acción (Heckhausen y Gollwitzer, 1987) y de los estados mentales (Gollwitzer, 1990) sirven para explicar el efecto de la ambigüedad, así como de los estados mentales. Dichos modelos postulan que las diferentes tareas en el proceso de la consecución de objetivos se ejercen en las distintas fases del modelo Rubicón y están asociadas a un estado mental diferente (Gollwitzer, 1990; Achtziger y Gollwitzer, 2010). Según los trabajos sobre la relación del estado mental con el logro de metas de varios autores, cabría esperar que el estado mental de implementación se asociara con un mejor logro de metas que el estado mental de deliberación por la orientación cognitiva

(Armor y Taylor, 2003; Brandstätter y Frank, 2002; Achtziger y Gollwitzer, 2010). No obstante, las teorías no especificaron si sucede lo mismo con una formulación de meta ambigua. La presente investigación rebate esta teoría y confirma la presunción subyacente de que una instrucción de meta ambigua produce mejores efectos cuando ésta se recibe en un estado mental de deliberación y peores efectos cuando se recibe en un estado mental de implementación. Además, los resultados de este trabajo surgieron una relación positiva entre la ambigüedad y el rendimiento en grupo en contra de la investigación previa (p.e. Nemanich y Keller, 2007).

En este proceso de logro de meta, los individuos suelen involucrarse en una interpretación tras haber recibido una meta formulada en términos ambiguos (Gollwitzer 1996; De Miguel, González y Blanco, 2009). En un segundo paso, la definen y la ajustan. Por su parte, las metas ambiguas son aquellas que requieren una interpretación, reformulación y deliberación del objetivo. Por lo tanto, activan automáticamente el estado mental de deliberación. Es más, parece que la ambigüedad garantiza la formación de una intención de meta. Concretamente, el rendimiento es mejor cuando la instrucción de meta ambigua se recibe en el estado mental de deliberación y peor en un estado mental de implementación. Este descubrimiento está en línea con los resultados de De Miguel, González, y Blanco (2009), poniendo de manifiesto que la ambigüedad en la meta puede resultar eficaz en ciertas situaciones. En el caso del estado mental de deliberación, los sujetos no tienen disponibles una estrategia adecuada y ajustan el objetivo a la situación. De este modo, los individuos transforman la instrucción de meta en una intención de meta por el compromiso subyacente de transformar el deseo en un objetivo (Gollwitzer, 1993). En cambio, cuando la instrucción se recibe en un estado mental de implementación, los sujetos no están suficientemente motivados para reformular el objetivo y no tienen disponibles una intención de meta para

vincularla con la instrucción de meta, dado que estado mental de implementación tiene un fuerte carácter volitivo.

El razonamiento que hay detrás de este planteamiento es la interacción entre motivación y volición que causa los efectos diferenciales (Gollwitzer, 1990; Achtziger y Gollwitzer, 2010). Es importante señalar que la instrucción de meta tiene un punto de transición con la intención de meta (Gollwitzer, 1990; Achtziger y Gollwitzer, 2010). Cuando los sujetos se comprometen con un objetivo, hacen todos los esfuerzos posibles para convertir el deseo en una intención de meta (Gollwitzer, 1993). Cabe señalar que el compromiso con un objetivo es un elemento fundamental de la teoría integradora (“goal setting theory”) (Klein, Wesson, Hollenbeck, y Alge, 1999). Al formar la intención de meta se cierra la fase predecisional y se pasa al estado mental de implementación. Ahora bien, si la vinculación entre la instrucción de meta y la intención de meta no se realiza en el estado mental de deliberación, el logro de meta no resulta exitoso, dado que las intenciones de implementación están subordinadas a las intenciones de meta (Achtziger y Gollwitzer, 2008) y se ponen en funcionamiento una vez tomada la decisión (Heckhausen y Gollwitzer, 1987). Por lo tanto, el momento y el tipo de la recepción de la instrucción de meta parece esencial para el rendimiento posterior y el logro de meta. Individuos que no superan la ambigüedad y discrepancia antes de formar una intención de meta, mostrarán un rendimiento inferior. Superar la discrepancia y reducir el conflicto para encontrar una coherencia y un equilibrio cognitivo está en la naturaleza de los seres humanos (Festinger, 1957; Abelson, Aronson, McGuire, Newcomb, Rosenberg y Tannenbaum, 1968). Individuos que reciben una meta ambigua demuestran más compromiso y hacen más esfuerzos para superar la inconsistencia dado que procesan en mayor medida la información relevante (Briñol, Horcajo, De la Corte, Valle, Gallardo, y Díaz, 2004). En ello, la ambigüedad favorece reducir las discrepancias (Festinger, 1957). En definitiva, si la instrucción se recibe en un estado mental deliberativo

cierta ambigüedad puede fomentar el compromiso con la meta y la formación de una intención de meta. No ocurre lo mismo si se recibe en el estado implemental dado que la ambigüedad podría perjudicar el inicio de la acción dirigida a la meta sin una intención de meta formulada anteriormente. Estos procesos psicológicos explican porque la instrucción de meta ambigua produce efectos distintos si se recibe en un estado u otro.

Aplicaciones a nivel teórico y organizacional

En términos teóricos, investigaciones previas se han centrado mayoritariamente en las características atribuidas a las distintas orientaciones cognitivas (Gollwitzer y Bayer, 1999; Gollwitzer, 2012), pero pocas han estudiado los efectos de los estados mentales en la consecución de objetivos. Este estudio amplía el marco teórico recalcando la importancia del ajuste entre el estado mental y la instrucción de meta. Disponer del estado mental adecuado para interpretar una meta ambigua parece una condición necesaria para lograr una meta. La presente investigación ha corroborado que, por un lado la ambigüedad se relaciona positivamente con el estado mental de deliberación y por el otro lado, que una meta formulada en términos imprecisos o ambiguos en combinación con un estado deliberativo conlleva una consecución eficiente de metas. Es decir, los individuos son capaces de superar la discrepancia o inconsistencia derivada de la meta ambigua si tienen disponibles los recursos para procesar la información relevante y poseen suficiente libertad para interpretar y reformular un objetivo (Briñol, Horcajo, de la Corte, Valle, Gallardo y Díaz, 2004). En ello, la deliberación favorece vincular la instrucción de meta a una intención de meta. En segundo lugar, resulta de interés mencionar que los resultados obtenidos demostraron que los individuos adoptan automáticamente el estado mental adecuado para la tarea que están realizando (estado mental deliberativo para las consecuencias de un problema personal vs. pasos concretos para resolver un problema personal). Después, el comportamiento actúa conforme al estado mental activado (rendimiento en el Sudoku). Estos resultados se

encuentran en línea con la investigación previa de Brandstätter y Frank (2002), señalando que el estado mental se transmite a una tarea no relacionada con el ejercicio anterior. En tercer lugar, los resultados esclarecen las diferencias entre la interacción de los procesos motivacionales y volitivos en la consecución de la meta. Cierta ambigüedad aumenta el esfuerzo y el compromiso con la meta y da lugar a un mejor logro de meta si el individuo se encuentra en el estado mental de deliberación. Concluyendo, los resultados proporcionan otro punto de vista sobre la ambigüedad en el logro de meta, invitando a reinterpretar algunos resultados de investigaciones previas que anteriormente atribuyeron a la ambigüedad un carácter perjudicial.

El presente estudio proporciona una posible aplicación en el campo organizacional. En la actualidad los empleados han de enfrentarse frecuentemente con situaciones de ambigüedad o incertidumbre. Esto es el caso cuando los empleados reciben objetivos no formulados por ellos mismos. En ello, la ambigüedad en la meta podría favorecer el trabajo en equipo dado que tendrán la oportunidad de reformular los objetivos y ajustar la meta con el curso de la acción que han definido anteriormente. Un ejemplo para dar una meta ambigua puede ser una formulación como aquella que se utilizó en la instrucción para el ejercicio de Sudoku: “Ubiquen todas las fichas”. En esta instrucción no se especifica en qué consiste exactamente la tarea (*qué*), el número de fichas que hay que colocar correctamente (*cuánto*) y si la tarea es un trabajo en grupo o individual (*cómo*). En definitiva, una formulación de meta ambigua requiere de suficiente espacio para interpretar. Por lo tanto, una instrucción de meta ambigua puede llevar a mejores resultados que una instrucción de meta clara cuando la organización no pone a disposición una intención de meta definida o una estrategia adecuada.

Limitaciones del estudio y futuras investigaciones

El presente trabajo se centra en el efecto de la ambigüedad en el logro de metas. La decisión de incluir solamente la ambigüedad en la instrucción de meta se fundamenta, por un

lado, en la carencia de estudios y, por otro, en la existencia de cada vez más situaciones de ambivalencia e incertidumbre en el mundo organizacional. Esta ambivalencia se debe a que los individuos se enfrentan muchas veces con entornos complejos y dinámicos o con funciones múltiples y contradictorias (Wang y Pratt, 2008). Aunque se han encontrado resultados relevantes, el factor decisivo para las diferencias en el rendimiento conseguido de los grupos es el deseo de control. Futuras líneas de investigación podrían extender potencialmente ese descubrimiento investigando en qué medida el deseo de control es responsable de este resultado. Una potencial limitación del estudio podría ser que las tareas experimentales para inducir los estados mentales (deliberativo vs. implemental) muestran diferentes niveles de dificultad (identificar consecuencias para un problema personal vs. señalar los pasos concretos para resolver el problema personal). Sería conveniente abrir otra posibilidad de explorar si hay diferencias significativas entre tareas más sencillas o complejas dado que los efectos de los estados mentales deberían de ser independientes de la dificultad de la tarea. Aparte, el diseño de las tareas experimentales recalca la necesidad de generalizar los resultados respecto a un espectro más amplio de objetivos dado que se les pidió a los sujetos de pensar en un problema de relevancia personal después de haber practicado con el ejemplo de las vacaciones. Además, el rendimiento se midió mediante un sólo tipo de ejercicio (Sudoku). Otra pregunta pendiente tendría que ver con las características de la tarea (nivel de complejidad, duración, tamaño del grupo etc.), para apreciar los efectos de los dos estados mentales en un abanico de tareas.

Conclusión final

En conclusión, el presente trabajo sugiere que el estado mental de deliberación se asocia a un mayor logro de meta que el estado mental de implementación bajo la condición de ambigüedad. El estado mental de deliberación garantiza la vinculación de la instrucción de meta a la intención de meta. En segundo lugar, demuestra que el mero hecho de recibir una

meta ambigua activa el estado mental de deliberación y asegura una formación de intención de meta. Por lo tanto, cierta ambigüedad en la instrucción de meta suscita la interpretación de la meta y forma una intención de meta adecuada que resulta en un plan de acción efectivo para la consecución de la meta.

Referencias

- Aarts, H., Gollwitzer, P. M., & Hassin, R. R. (2004). Goal Contagion: Perceiving Is for Pursuing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 22-37.
- Abelson, R. P., Aronson, E., McGuire, W. J., Newcomb, Th. M., Rosenberg, M. J. & Tannenbaum, P. H. (1968). *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation and Volition in the Course of Action. En J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (2nd ed., pp. 275-299). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Adriaanse, M. A., Oettingen, G., Gollwitzer, P. M., Hennes, E. P., de Ridder, D. T. D., & de Witt, J. B. F. (2010). When planning is not enough: Fighting unhealthy snacking habits by mental contrasting with implementation intentions (MCII). *European Journal of Social Psychology*, 40, 1277-1293.
- Armor, D.A., & 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., & Oettingen, G. (2010). Motivation. En S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., pp. 268-316). Nueva York, NY: Wiley.
- Bayer, U., Gollwitzer, P. M., & Achtziger, A. (2010). Staying on track: Planned goal striving is protected from disruptive internal states. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 505-514.
- Brandstätter, V., & Frank, E. (2002). Effects of Deliberative and Implemental Mindsets on Persistence in Goal-Directed Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1366-1378.

- Brandstätter, V., Giesinger, L., Job, V., & Frank, E. (2015). The Role of Deliberative Versus Implemental Mindsets in Time Prediction and Task Accomplishment. *Social Psychology, 46*(2), 104-115.
- Brandstätter, V., Hermann, M., & Schüler, J. (2013). The Struggle of Giving Up Personal Goals: Affective, Physiological, and Cognitive Consequences of an Action Crisis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39*(12), 1668–1682.
- Briñol, P., Horcajo, J., De la Corte, L., Valle, C., Gallardo, I., & Díaz, D. (2004). El efecto de la ambivalencia evaluativa. *Psicothema, 16*, 373-377.
- Büttner, O. B., Wieber, F., Schulz, A. M., Bayer, U., Florack, A., & Gollwitzer, P. M. (2014). Visual Attention and Goal Pursuit: Deliberative and Implemental Mindsets Affect Breadth of Attention. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*, 1248-1259.
- Burger, J. M., & Cooper, H. M. (1979). The Desirability of Control. *Motivation and Emotion, 3*(4), 381–393.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The Need for Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 116-131.
- Chen, G., Kanfer, R., DeShon, R. P., Mathieu, J. E., & Kozlowski, S. W. J. (2009). The motivating potential of teams: Test and extension of Chen and Kanfer's (2006) cross-level model of motivation in teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 110*, 45-55.
- Christiansen, S., Oettingen, G., Dahme, B., & Klinger, R. (2010). A short goal-pursuit intervention to improve physical capacity: A randomized clinical trial in chronic back pain patients. *Pain, 149*, 444-452.
- De Miguel, J. M., González, P., & 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.

- De Miguel, J. M., Martín, N., Sánchez-Iglesias, I., & Ruiz, M. A. (2012). Measuring the Desire for Control: a Spanish Version of Burger and Cooper's Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(3), 1432-1440.
- Deming, W. E. (1982). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Doerflinger, J., 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.
- Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Gollwitzer, A., & Oettingen, G. (2013). From Fantasy to Action: Mental Contrasting with Implementation Intentions (MCII) Improves Academic Performance in Children. *Social Psychological and Personality Science*, *4*, 745-753.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The Goal construct. En J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivation Science* (pp. 235-250). Nueva York, NY: Guilford Press.
- European Foundation for Quality in Management (2009). EFQM Excellence Model 2012 version. Bruselas: European Foundation for Quality in Management. Recuperado de <http://www.efqm.org/efqm-model/radar-logic>
- Falces, C, Briñol, P., Sierra, B., Becerra, A., & Alier, E. (2001). Validación de la escala de necesidad de cognición y su aplicación al estudio del cambio de actitudes. *Psicothema*, *13*(4), 622-628.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Fritzsche, A., Schlier, B., Oettingen, G., & Lincoln, T. M. (2016). Mental Contrasting with Implementation Intentions Increases Goal-Attainment in Individuals with Mild to Moderate Depression. *Cognitive Therapy and Research*, *40*, 557-564.
- Fujita, K., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2007). Mindsets and pre-conscious open-mindedness to incidental information. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*, 48–61.
- Gollwitzer, P. M., & Kinney, R. F. (1989). Effects of Deliberative and Implemental Mind-Sets on Illusion of Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(4), 531-542.
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. En E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 53-92). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M., Heckhausen, H., & Steller, B. (1990). Deliberative and Implemental Mind-Sets: Cognitive Tuning Toward Congruous Thoughts and Information. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(6), 1119-1127.
- Gollwitzer, P. M., Heckhausen, H., & Ratajczak, H. (1990). From Weighing to Willing: Approaching a Change Decision through Pre- or Postdecisional Mentation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *45*, 41-65.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, *4*, 141-185.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The Volitional Benefits of Planning. En P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action. Linking Cognition and Motivation to Behavior* (pp. 287-312). Nueva York, NY: Guilford Press.

- Gollwitzer, P. M., & Moskowitz, G. B. (1996). Goal Effects on Action and Cognition. En A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 361-399). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, *54*, 493-503.
- Gollwitzer, P. M., & Bayer, U. (1999). Deliberative versus Implemental Mindsets in the Control of Action. En S. Chaiken (Ed.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 403-422). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M., & Bargh, J. A. (2005). Automaticity in Goal Pursuit. En A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 624-646). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation Intentions and Goal Achievement: A Meta-Analysis of Effects and Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, *38*, 69-119.
- Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2011). Planning Promotes Goal Striving. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (3rd ed., pp. 162-185). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. (2012). Mindset Theory of Action Phases. En P. A. M. van Lange (Ed.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 526-545). Los Angeles, CA: Sage.
- Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2016). Planning promotes goal striving. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (3rd ed., pp. 223-244). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, *11*(2), 101-120.

- Hermann, M., & Brandstätter, V. (2015). Action Crises and Goal Disengagement: Longitudinal Evidence on the Predictive Validity of a Motivational Phase in Goal Striving. *Motivation Science, 1*(2), 121-136.
- Hügelschäfer, S., & Achtziger, A. (2014). On confident men and rational women: It's all on your mind(set). *Journal of Economic Psychology, 41*, 31-44.
- Keller, L., & Gollwitzer, P. M. (2017). Mindsets Affect Risk Perception and Risk-Taking Behavior. Illusory Optimism and the BART. *Social Psychology, 48*(3), 135-147.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., & Alge, B. J. (1999). Goal Commitment and the Goal-Setting Process: Conceptual Clarification and Empirical Synthesis. *Journal of Applied Psychology, 84*(6), 885-896.
- Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y., & Sleeth-Keppler, D. (2002). A Theory of Goal Systems. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 34, pp. 331-378). San Diego, CA: Academic Press.
- Latham, G. P., Mitchell, T. R., & Dossett, D. L. (1978). Importance of Participative Goal Setting and Anticipated Rewards on Goal Difficulty and Job Performance. *Journal of Applied Psychology, 63*(2), 163-171.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New Developments in and Directions for Goal-Setting Research. *European Psychologist, 12*(4), 290-300.
- Latham, G. P. (2016). Goal-Setting Theory: Causal Relationships, Mediators, and Moderators. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*, 1-16. DOI: 10.1093/acrefore/9780190236557.013.12
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. En J. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the Behavior Disorders* (pp. 333-378). Nueva York, NY: Ronald Press.

- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, *90*(1), 125- 152.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705–717.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Association for Psychological Science*, *15*(5), 265-268.
- Miner, J. B. (2003). The Rated Importance, Scientific Validity, and Practical Usefulness of Organizational Behavior Theories: A Quantitative Review. *Academy of Management Learning & Education*, *2*(3), 250-268.
- Nahrgang, J. D., DeRue, D. S., Hollenbeck, J. R., Spitzmuller, M., Jundt, D. K., & Ilgen, D. R. (2013). Goal setting in teams: The impact of learning and performance goals on process and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *122*, 12-21.
- Nemanich, L. A., & Keller, R. T. (2007). Transformational leadership in an acquisition: A field study of employees. *The Leadership Quarterly*, *18*, 49-68.
- Nenkov, G. Y., & Gollwitzer, P. M. (2012). Pre- versus postdecisional deliberation and goal commitment: The positive effects of defensiveness. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*, 106-121.
- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2001). Goal Setting and Goal Striving. En A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* (pp. 329-347). Oxford, UK: Blackwell.
- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2010). Strategies of Setting and Implementing Goals: Mental Contrasting and Implementation Intentions. En J. E. Maddux & J. P. Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (pp. 114-135). Nueva York, NY: Guilford Press.

- Oettingen, G., Wittchen, M., & Gollwitzer, P. M. (2013). Regulating goal pursuit through mental contrasting with implementation intentions. En E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New Developments in Goal Setting and Task Performance* (pp. 523-548). Nueva York, NY: Routledge.
- Oettingen, G., Kappes, H. B., Guttentag, K. B., & Gollwitzer, P. M. (2015). Self-regulation of time management: Mental contrasting with implementation intentions. *European Journal of Social Psychology, 45*, 218-229.
- O'Leary-Kelly, A. M., Martocchio, J. J., & Frink, D. D. (1994). A Review of the Influence of Group Goals on Group Performance. *The Academy of Management Journal, 37*(5), 1285-1301.
- Quinn, J. B. (1997). El concepto de estrategia. En H. Mintzberg, J. B. Quinn & J. Voyer (Eds.), *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos* (pp. 1-23). México: Pearson Education.
- Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K., & Latham, B. W. (2004). Goal Setting and Goal Orientation: An Integration of Two Different Yet Related Literatures. *Academy of Management Journal, 47*(2), 227-239.
- Sheeran, P., Webb, T. L., & Gollwitzer, P. M. (2005). The Interplay Between Goal Intentions and Implementation Intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 87-98.
- Sheeran, P., Webb, T. L., & Gollwitzer, P. M. (2006). Implementation intentions: Strategic Automatisation of Goal Striving. En D. T. M. de Ridder & J. B. F. de Wit (Eds.), *Self-regulation in health behavior* (pp. 121-145). London, UK: John Wiley & Sons.
- Shewhart, W. A. (1931). *Economic Control of Quality of Manufactured Product*. Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold.

- Stadler, G., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2009). Physical activity in women: Effects of a self-regulation intervention. *American Journal of Preventive Medicine*, *36*, 29-34.
- Thürmer, J. L., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2017). Planning and Performance in Small Groups: Collective Implementation Intentions Enhance Group Goal Striving. *Frontiers in Psychology*, *8*(603), 1-12.
- van Koningsbruggen, G. M., Stroebe, W., Papies, E. K., & Aarts, H. (2011). Implementation intentions as goal primes: Boosting self-control in tempting environments. *European Journal of Social Psychology*, *41*, 551–557.
- Wang, L., & Pratt, M. G. (2008). An identity-based view of emotional ambivalence and its management in organizations. En N. M. Ashkanasy & C. L. Cooper (Eds.), *Research Companion to Emotion in Organizations* (pp. 589-604). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Wegge, J., & Haslam, S. A. (2005). Improving work motivation and performance in brainstorming groups: The effects of three group goal-setting strategies. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *14*(4), 400-430.
- Wieber, F., Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2014). Strategic regulation of mimicry effects by implementation intentions. *Journal of Experimental Social Psychology*, *53*, 31-39.
- Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2017). Planning and the control of action. En P. Meusburger, B. Werlen, & L. Suarsana (Eds.), *Knowledge and action* (pp. 169-183). Springer Verlag.
- Winters, D., & Latham, G. P. (1996). The Effect of Learning Versus Outcome Goals on a Simple Versus a Complex Task. *Group and Organization Management*, *21*(2), 236-250.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario A (con manipulación del estado mental de deliberación)



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
INME DIATAS		
A LARGO PLAZO		

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

	POSITIVAS	NEGATIVAS
INME DIATAS		
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
INME DIATAS		
A LARGO PLAZO		

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

	POSITIVAS	NEGATIVAS
INME DIATAS		
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**:

UBIQUEN TODAS LAS FICHAS

Instrucción del juego

1. El juego tiene lugar sobre un tablero de Sudoku situado 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

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor, lee detenidamente cada una de ellas y responde expresando el grado en el que crees que esa afirmación es apropiada para ti. Para cada una de las afirmaciones encontraras una respuesta que varía del 1 al 5.

Por favor, marca con una cruz el número que mejor refleje tu creencia. Por ejemplo, marca con una cruz el ⑤ si está **Totalmente de Acuerdo** con lo que se afirma; por el contrario, marca con una cruz el ① si está **En Total Desacuerdo**. Si tu opinión no está definida por uno de los extremos, marca uno de los números intermedios (del ② al ④).

**Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
Tan sólo estamos interesados en conocer tu opinión sincera.**

	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo		
	①	②	③	④	⑤
1. Prefiero un trabajo donde tenga mucho control sobre lo que hago y cuando lo hago.....	①	②	③	④	⑤
2. Trato de evitar las situaciones en las que otra persona me dice que es lo que tengo que hacer.....	①	②	③	④	⑤
3. Prefiero ser líder que seguidor.....	①	②	③	④	⑤
4. Disfruto pudiendo influir en las acciones de los demás.....	①	②	③	④	⑤
5. Soy cuidadoso comprobando todo en un coche antes de realizar un largo viaje.....	①	②	③	④	⑤
6. Disfruto tomando mis propias decisiones.....	①	②	③	④	⑤
7. Disfruto teniendo control sobre mi propio destino.....	①	②	③	④	⑤
8. Prefiero que otro asuma el rol de líder cuando estoy implicado en un proyecto de grupo.....	①	②	③	④	⑤
9. Considero que generalmente estoy más capacitado para manejar situaciones que otros.....	①	②	③	④	⑤
10. Prefiero emprender mi propio negocio y cometer mis propios errores que escuchar las órdenes de otra persona.....	①	②	③	④	⑤
11. Me gusta tener una idea clara acerca de cómo es el trabajo antes de empezarlo.....	①	②	③	④	⑤
12. Cuando veo un problema, prefiero hacer algo al respecto antes que dejarlo pasar.....	①	②	③	④	⑤
13. Prefiero dar órdenes en lugar de recibirlas.....	①	②	③	④	⑤
14. Cuando conduzco, trato de evitar situaciones donde pueda resultar herido por culpa de los errores de otros.....	①	②	③	④	⑤
15. Prefiero evitar las situaciones donde alguien me diga lo que debería hacer.....	①	②	③	④	⑤

Pasa a la página siguiente

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con tu forma de ser. Señala en qué medida crees que te define cada una. Para ello, lee atentamente cada una de las afirmaciones y MARCA CON UNA CRUZ ✕ la opción que mejor te define respecto a cada afirmación.

Por ejemplo, marca con una cruz el ⑤ en la escala si la afirmación te parece **muy característica de tu manera de ser**; por el contrario, marca una cruz el ① si la afirmación te parece **nada característica de tu manera de ser**. Si tu respuesta no está tan definida, marca los números intermedios (② a ④).

**Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas,
Tan sólo estamos interesados en conocer tu opinión sincera.**

		Nada característico			Muy característi CO	
1.	Me atraen más los problemas muy complejos que los sencillos.	①	②	③	④	⑤
2.	Me gusta asumir la responsabilidad de afrontar una situación que requiere pensar mucho.....	①	②	③	④	⑤
3.	Pensar no responde a mi idea de la diversión (creo hay muchas cosas más divertidas que pensar).....	①	②	③	④	⑤
4.	Prefiero hacer algo que requiera pensar poco, a algo que sea un reto para mi capacidad intelectual.	①	②	③	④	⑤
5.	Trato de evitar situaciones en las que se requiera pensar y reflexionar profundamente.....	①	②	③	④	⑤
6.	Me produce mucha satisfacción pasarme horas y horas reflexionando y pensando.....	①	②	③	④	⑤
7.	Prefiero pensar el mínimo necesario en cada caso.....	①	②	③	④	⑤
8.	Prefiero pensar sobre pequeños proyectos diarios que en otros a más largo plazo.....	①	②	③	④	⑤
9.	Me gustan las tareas que requieren pensar poco una vez que las he aprendido.....	①	②	③	④	⑤
10.	Me atrae la idea de tener que pensar mucho para conseguir algo.....	①	②	③	④	⑤
11.	Realmente me gustan las tareas que requieren encontrar nuevas soluciones a los problemas.....	①	②	③	④	⑤
12.	Aprender nuevas formas de pensar no me atrae demasiado.....	①	②	③	④	⑤
13.	Prefiero que mi vida esté llena de desafíos (o rompecabezas) que debo resolver.....	①	②	③	④	⑤
14.	La idea del pensamiento abstracto me atrae mucho.....	①	②	③	④	⑤
15.	Prefiero una tarea que sea intelectual, difícil e importante, más que una que no requiera pensar mucho, sea o no sea importante.....	①	②	③	④	⑤
16.	Completar una dura tarea que requiere mucho esfuerzo mental me produce alivio más que satisfacción.....	①	②	③	④	⑤
17.	Para mí es suficiente saber que las cosas funcionan; me importa poco cómo o por qué.....	①	②	③	④	⑤
18.	Me paso el tiempo reflexionando sobre cualquier cosa, incluso aunque no me afecte personalmente.....	①	②	③	④	⑤

Pasa a la página siguiente

1. ¿Has resuelto alguna vez un Sudoku? Sí No

En caso afirmativo, marca el nivel de dificultad máximo de los Sudokus que has resuelto:
Fácil Medio Difícil

2. ¿Has estado concentrado en el ejercicio durante el experimento?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

3. ¿Te han molestado influencias exteriores (como, por ejemplo, las condiciones de luz o ruidos)?
Sí No

En caso afirmativo, ¿cuáles? _____

¿Cuánto te han molestado?

mucho |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| poco

4. Al finalizar el ejercicio, la meta propuesta te pareció

clara ① ② ③ ④ ⑤ ambigua

5. Al comenzar el ejercicio la meta propuesta te había parecido:

clara ① ② ③ ④ ⑤ ambigua

6. Al finalizar el ejercicio, el logro de la meta propuesta te pareció

controlable ① ② ③ ④ ⑤ incontrolable

7. Al comenzar, el logro de la meta propuesta te había parecido:

controlable ① ② ③ ④ ⑤ incontrolable

8. Por favor, escribe aquí la meta que te propusiste:

9.

- a. ¿En qué medida te has sentido comprometido con esa meta?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

- b. ¿En qué medida has tratado de alcanzar esa meta?

mucho |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| poco

- c. ¿Dejaste aparecer la meta visualmente delante de ti?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

- d. ¿En qué medida has conseguido alcanzar esa meta?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

10. ¿Cuánto tuviste que esforzarte para acordarte de la meta propuesta?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

11. ¿Te ha ayudado la meta propuesta a solucionar el ejercicio?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

¿En qué porcentaje aproximado ha sido éste el caso?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

12. ¿Crees que hemos alcanzado nuestro objetivo con éste estudio?

13. ¿Qué suposiciones tienes respecto a nuestro estudio?

14. ¿Has tratado de actuar según esas suposiciones? Sí No

En caso afirmativo, ¿cómo lo trataste?

15. ¿Tienes la sensación de haber sido engañado en nuestro estudio? Sí No

En caso afirmativo, ¿en qué crees que consistía el engaño?

16. Evalúa el juego del Sudoku que has realizado según tu opinión personal

No me ha gustado	①	②	③	④	⑤	Me ha gustado
Nada atractivo	①	②	③	④	⑤	Totalmente atractivo
Nada interesante	①	②	③	④	⑤	Totalmente interesante
Ninguna utilidad	①	②	③	④	⑤	Mucha utilidad
Aburrido	①	②	③	④	⑤	Divertido
Estresante	①	②	③	④	⑤	Relajante
Insatisfactorio	①	②	③	④	⑤	Satisfactorio

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 2. Cuestionario B (con manipulación del estado mental de implementación)



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**:

UBIQUEN TODAS LAS FICHAS

Instrucción del juego

1. El juego tiene lugar sobre un tablero de Sudoku situado 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

Número 2 correctamente ubicado

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor, lee detenidamente cada una de ellas y responde expresando el grado en el que crees que esa afirmación es apropiada para ti. Para cada una de las afirmaciones encontraras una respuesta que varía del 1 al 5.

Por favor, marca con una cruz el número que mejor refleje tu creencia. Por ejemplo, marca con una cruz el 5 si está **Totalmente de Acuerdo** con lo que se afirma; por el contrario, marca con una cruz el 1 si está **En Total Desacuerdo**. Si tu opinión no está definida por uno de los extremos, marca uno de los números intermedios (del 2 al 4).

**Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
Tan sólo estamos interesados en conocer tu opinión sincera.**

	En total desacuerdo		Totalmente de acuerdo		
	①	②	③	④	⑤
1. Prefiero un trabajo donde tenga mucho control sobre lo que hago y cuando lo hago.....	①	②	③	④	⑤
2. Trato de evitar las situaciones en las que otra persona me dice que es lo que tengo que hacer.....	①	②	③	④	⑤
3. Prefiero ser líder que seguidor.....	①	②	③	④	⑤
4. Disfruto pudiendo influir en las acciones de los demás.....	①	②	③	④	⑤
5. Soy cuidadoso comprobando todo en un coche antes de realizar un largo viaje.....	①	②	③	④	⑤
6. Disfruto tomando mis propias decisiones.....	①	②	③	④	⑤
7. Disfruto teniendo control sobre mi propio destino.....	①	②	③	④	⑤
8. Prefiero que otro asuma el rol de líder cuando estoy implicado en un proyecto de grupo.....	①	②	③	④	⑤
9. Considero que generalmente estoy más capacitado para manejar situaciones que otros.....	①	②	③	④	⑤
10. Prefiero emprender mi propio negocio y cometer mis propios errores que escuchar las órdenes de otra persona.....	①	②	③	④	⑤
11. Me gusta tener una idea clara acerca de cómo es el trabajo antes de empezarlo.....	①	②	③	④	⑤
12. Cuando veo un problema, prefiero hacer algo al respecto antes que dejarlo pasar.....	①	②	③	④	⑤
13. Prefiero dar órdenes en lugar de recibirlas.....	①	②	③	④	⑤
14. Cuando conduzco, trato de evitar situaciones donde pueda resultar herido por culpa de los errores de otros.....	①	②	③	④	⑤
15. Prefiero evitar las situaciones donde alguien me diga lo que debería hacer.....	①	②	③	④	⑤

Pasa a la página siguiente

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con tu forma de ser. Señala en qué medida crees que te define cada una. Para ello, lee atentamente cada una de las afirmaciones y MARCA CON UNA CRUZ ✕ la opción que mejor te define respecto a cada afirmación.

Por ejemplo, marca con una cruz el ⑤ en la escala si la afirmación te parece **muy característica de tu manera de ser**; por el contrario, marca una cruz el ① si la afirmación te parece **nada característica de tu manera de ser**. Si tu respuesta no está tan definida, marca los números intermedios (② a ④).

**Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas,
Tan sólo estamos interesados en conocer tu opinión sincera.**

		Nada característico			Muy característi CO	
		①	②	③	④	⑤
19.	Me atraen más los problemas muy complejos que los sencillos.	①	②	③	④	⑤
20.	Me gusta asumir la responsabilidad de afrontar una situación que requiere pensar mucho.....	①	②	③	④	⑤
21.	Pensar no responde a mi idea de la diversión (creo hay muchas cosas más divertidas que pensar).....	①	②	③	④	⑤
22.	Prefiero hacer algo que requiera pensar poco, a algo que sea un reto para mi capacidad intelectual.	①	②	③	④	⑤
23.	Trato de evitar situaciones en las que se requiera pensar y reflexionar profundamente.....	①	②	③	④	⑤
24.	Me produce mucha satisfacción pasarme horas y horas reflexionando y pensando.....	①	②	③	④	⑤
25.	Prefiero pensar el mínimo necesario en cada caso.....	①	②	③	④	⑤
26.	Prefiero pensar sobre pequeños proyectos diarios que en otros a más largo plazo.....	①	②	③	④	⑤
27.	Me gustan las tareas que requieren pensar poco una vez que las he aprendido.....	①	②	③	④	⑤
28.	Me atrae la idea de tener que pensar mucho para conseguir algo.....	①	②	③	④	⑤
29.	Realmente me gustan las tareas que requieren encontrar nuevas soluciones a los problemas.....	①	②	③	④	⑤
30.	Aprender nuevas formas de pensar no me atrae demasiado.....	①	②	③	④	⑤
31.	Prefiero que mi vida esté llena de desafíos (o rompecabezas) que debo resolver.....	①	②	③	④	⑤
32.	La idea del pensamiento abstracto me atrae mucho.....	①	②	③	④	⑤
33.	Prefiero una tarea que sea intelectual, difícil e importante, más que una que no requiera pensar mucho, sea o no sea importante.....	①	②	③	④	⑤
34.	Completar una dura tarea que requiere mucho esfuerzo mental me produce alivio más que satisfacción.....	①	②	③	④	⑤
35.	Para mí es suficiente saber que las cosas funcionan; me importa poco cómo o por qué.....	①	②	③	④	⑤
36.	Me paso el tiempo reflexionando sobre cualquier cosa, incluso aunque no me afecte personalmente.....	①	②	③	④	⑤

Pasa a la página siguiente

17. ¿Has resuelto alguna vez un Sudoku? Sí No

En caso afirmativo, marca el nivel de dificultad máximo de los Sudokus que has resuelto:
Fácil Medio Difícil

18. ¿Has estado concentrado en el ejercicio durante el experimento?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

19. ¿Te han molestado influencias exteriores (como, por ejemplo, las condiciones de luz o ruidos)?

Sí No

En caso afirmativo, ¿cuáles? _____

¿Cuánto te han molestado?

mucho |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| poco

20. Al finalizar el ejercicio, la meta propuesta te pareció

clara ① ② ③ ④ ⑤ ambigua

21. Al comenzar el ejercicio la meta propuesta te había parecido:

clara ① ② ③ ④ ⑤ ambigua

22. Al finalizar el ejercicio, el logro de la meta propuesta te pareció

controlable ① ② ③ ④ ⑤ incontrolable

23. Al comenzar, el logro de la meta propuesta te había parecido:

controlable ① ② ③ ④ ⑤ incontrolable

24. Por favor, escribe aquí la meta que te propusiste:

25.

a. ¿En qué medida te has sentido comprometido con esa meta?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

b. ¿En qué medida has tratado de alcanzar esa meta?

mucho |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| poco

c. ¿Dejaste aparecer la meta visualmente delante de ti?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

d. ¿En qué medida has conseguido alcanzar esa meta?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

26. ¿Cuánto tuviste que esforzarte para acordarte de la meta propuesta?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

27. ¿Te ha ayudado la meta propuesta a solucionar el ejercicio?

poco |--①---②---③---④---⑤---⑥---⑦---⑧---⑨--| mucho

¿En qué porcentaje aproximado ha sido éste el caso?

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

28. ¿Crees que hemos alcanzado nuestro objetivo con éste estudio?

29. ¿Qué suposiciones tienes respecto a nuestro estudio?

30. ¿Has tratado de actuar según esas suposiciones? Sí No

En caso afirmativo, ¿cómo lo trataste?

31. ¿Tienes la sensación de haber sido engañado en nuestro estudio? Sí No

En caso afirmativo, ¿en qué crees que consistía el engaño?

32. Evalúa el juego del Sudoku que has realizado según tu opinión personal

No me ha gustado	①	②	③	④	⑤	Me ha gustado
Nada atractivo	①	②	③	④	⑤	Totalmente atractivo
Nada interesante	①	②	③	④	⑤	Totalmente interesante
Ninguna utilidad	①	②	③	④	⑤	Mucha utilidad
Aburrido	①	②	③	④	⑤	Divertido
Estresante	①	②	③	④	⑤	Relajante
Insatisfactorio	①	②	③	④	⑤	Satisfactorio

¡Gracias por tu colaboración!