

Concepción de capacidad como determinante de autoeficacia y eficacia grupal percibida

Robert E. WOOD

Universidad de Nueva Gales del Sur. Australia

Carmen TABERNERO URBIETA

Universidad de Salamanca

Resumen

Desde el modelo social cognitivo mostramos cómo las creencias sobre la capacidad influyen en la conducta a través de sus efectos sobre la eficacia percibida y las reacciones ante el desempeño logrado, tanto individual como grupalmente. Presentamos los resultados de dos estudios que apoyan, tanto el modelo social cognitivo, como el papel mediador de los juicios de autoeficacia a nivel individual y grupal. Por último, concluimos con algunas implicaciones de los estudios expuestos que muestran la necesidad de generar autoeficacia y eficacia grupal percibida.

Palabras clave: autoeficacia, eficacia grupal percibida, concepción de capacidad, mecanismos autorreguladores, interacción persona-situación.

Abstract

We present a brief overview of the social cognitive model and then use this model to show how beliefs about ability influence behavior through their effects on efficacy and other reactions to performance for both individuals and groups. We then report the results of two studies that show support for the social cognitive model and the mediating role of self-efficacy at the individual and group level. The implications of the findings for building self-efficacy and group efficacy are discussed.

Key words: self-efficacy, group efficacy, conceptions of ability, self-regulatory mechanisms, person- situation interactions.

Dirección de los autores: R. E. Wood. AGSM, University of New South Wales. Sydney NSW 2052, Australia.
Correo electrónico: rwood@agsm.edu.au .
C. Tabernero. Departamento de Psicología Social, Universidad de Salamanca. Avenida de la Merced, 109-131.
37005 Salamanca. *Correo electrónico:* tabernero@gugu.usal.es

Comenzamos este artículo con el interrogante de por qué algunos individuos se enfrentan a tareas difíciles y desafiantes adoptando conductas defensivas, mostrándose derrotados o decidiendo abandonar antes de afrontar su ejecución, mientras que otros individuos afrontan estos desafíos generando estrategias analíticas y formas de pensamiento más flexibles, aun cuando puedan encontrarse con numerosas contrariedades. Ante la cuestión planteada previamente, quizá podríamos asumir que las personas persistirán y trabajarán más efectivamente en tareas en las que obtengan resultados valorados positivamente y cuando tengan la certeza de poseer la capacidad necesaria para alcanzar dichos logros. Así, abandonarán la tarea si la capacidad percibida no es lo suficientemente elevada como para garantizar un resultado satisfactorio. Sin embargo, encontramos estudios que nos muestran cómo, a pesar de que las personas quieren desempeñar satisfactoriamente su trabajo y poseen la capacidad necesaria, son poco efectivas en el momento en que deben enfrentarse a desafíos y contrariedades (Bandura, 1997; Dweck, 1999). Algunas personas ven estos desafíos como situaciones en las cuales deben probarse a sí mismas y, por lo tanto, el riesgo de fracasar se asocia con amenazas a la imagen personal. Así, evitarán tareas desafiantes o las abandonarán ante la primera señal de riesgo, dado que dudan de sus capacidades y entienden cualquier *feedback* negativo como evidencia de su falta de capacidad. Por el contrario, algunas personas están menos preocupadas por las implicaciones de sus acciones, ya sean éxitos o fracasos; éstos son entendidos como un reflejo directo de su autoimagen, siendo más probable que perciban aquellas tareas desafiantes como oportunidades

para aprender cosas nuevas e interesantes. Por lo tanto, es más probable que se comprometan con las tareas más desafiantes y que persistan ante las dificultades. La diferencia entre ambas conductas de afrontamiento puede ser explicada en función de las creencias personales sobre la naturaleza de la capacidad necesaria para algunas tareas específicas (Dweck, 1999).

En este artículo presentamos una visión general del modelo social cognitivo, para después mostrar desde esta perspectiva cómo las creencias sobre la capacidad influyen en la conducta a través de sus efectos sobre la autoeficacia y otros mecanismos autorreguladores para lograr un nivel de desempeño determinado (Taberero y Wood, 1999). Presentamos los resultados de dos estudios en los que mostramos un amplio soporte al modelo social cognitivo y el papel mediador de la autoeficacia a nivel grupal e individual. Por último, argumentamos las implicaciones que conllevaría generar juicios elevados de eficacia en individuos y grupos.

El Modelo Social Cognitivo (MSC)

La *Teoría Social Cognitiva* aporta un marco integrador para analizar cómo las personas se enfrentan con tareas desafiantes y cómo los factores personales y situacionales influyen en la motivación, el desempeño y el aprendizaje (Bandura, 1997; Mischel y Shoda, 1998). Este marco teórico general, surgido de los trabajos de Bandura, Mischel y muchos otros investigadores, explica la conducta humana centrándose en los procesos cognitivos y afectivos que influyen en cómo las personas reaccionan ante situaciones diferentes, tales como las tareas nuevas, complejas y desafiantes. Desde este marco social cog-

Tabla 1. Factores cognitivo-afectivos en el sistema de mediación (adaptado de Mischel, 1973).

Factores cognitivo-afectivos en el sistema de mediación

1. **Codificadores:** categorizaciones para la propia identidad, las personas, las circunstancias y las situaciones, incluyendo la concepción de capacidad.
2. **Expectativas y creencias** sobre el mundo social y sobre los resultados esperados para conductas específicas, incluyendo los juicios de autoeficacia.
3. **Afectos:** sentimientos, emociones y respuestas afectivas, incluyendo la satisfacción con los resultados logrados.
4. **Metas y valores:** resultados deseables y estados afectivos desencadenantes; metas, valores y proyectos de vida, incluyendo las metas personales seleccionadas.
5. **Competencias y estrategias de autorregulación:** planes, modelos y estrategias para organizar una actuación, resultados relacionados, conductas de autocontrol y estados internos.

nitivo, factores situacionales y personales, como las disposiciones y las creencias, influyen en la conducta a través de los mecanismos mediadores cognitivos y afectivos. En la tabla 1 mostramos los factores asociados a los procesos cognitivos y afectivos que por primera vez fueron apuntados por Mischel en 1973 y ahora son nuevamente retomados por Mischel y Shoda (1995, 1998).

Posteriormente, desde el modelo que seguimos, basado en la *Teoría social cognitiva* propuesta por Bandura (1986; 1997), se presenta la autoeficacia como la variable cognitivo-afectiva más importante para comprender cómo los factores personales y situacionales influyen en la conducta. Así, los juicios de autoeficacia influyen en las metas que las personas se marcan a sí mismas y sus reacciones afectivas ante los niveles de ejecución logrados. En la figura 1, adaptada de Mischel y Shoda (1995), presentamos un marco teórico para comprender cómo influyen en la conducta los factores personales y situacionales.

En este modelo, el impacto de la situación sobre la conducta se explica en función de cómo los individuos perciben y construyen la situación. Características de la situación, tales como la novedad, la dificultad, el desafío o la complejidad de la tarea influirán en este proceso de codificación. Sin embargo, las personas difieren ampliamente en cómo perciben las situaciones. Una tarea nueva y desafiante que para una persona puede resultar amenazante puede ser vista por otra como una oportunidad interesante para aprender algo nuevo. Además, la manera en la que las personas codifican las situaciones puede afectar a sus reacciones afectivas para afrontarlas. Así, las propiedades de la situación percibidas activan el sistema de procesamiento cognitivo-afectivo (CAPS, *Cognitive-Affective Processing System*). Por ello, las metas que las personas se marcan a sí mismas, sus juicios de autoeficacia y sus reacciones afectivas ante la tarea, están influidas por cómo es interpretada la situación (Bandura, 1997; Mischel y Shoda, 1998).

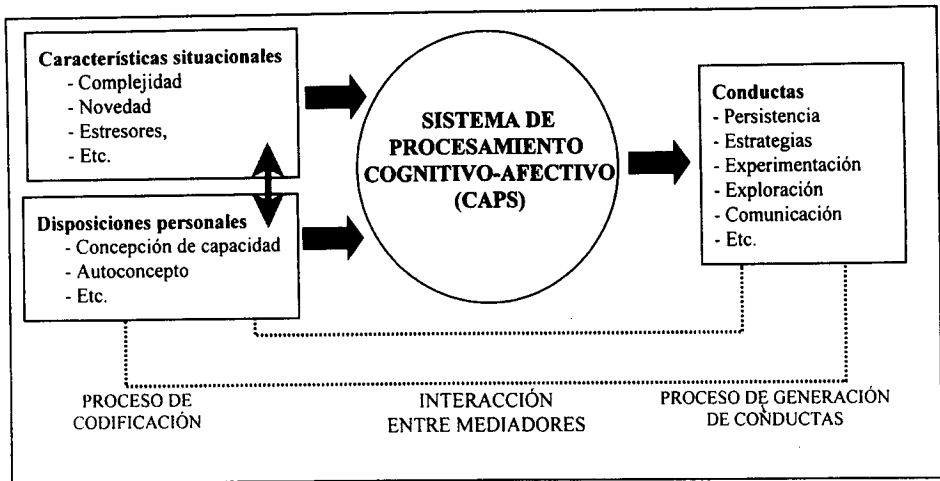


Figura 1. Modelo Social Cognitivo integrador de los procesos cognitivos y afectivos que explican la conducta (adaptado de Mischel y Shoda, 1995, pág. 254).

Entre los factores que pueden influir en cómo se codifica una tarea desafiante destacamos la creencia que las personas tienen sobre la capacidad necesaria para ejecutar dicha tarea (Dweck, 1999). Así, aquéllos que ven la capacidad requerida para ejecutar la tarea como una cualidad adquirible que puede ser desarrollada o aprendida a lo largo del tiempo, es más probable que codifiquen dicha tarea desafiante como una “oportunidad interesante para aprender”. Mientras que aquéllos para los que la capacidad necesaria para afrontar la tarea es entendida como una entidad fija, que las personas tienen o no tienen, es más probable que perciban la tarea como una situación en la cual ellos deben “probarse a sí mismos”. Estas construcciones tan dispares activan reacciones cognitivo-afectivas diferentes ante la tarea y consecuentemente influyen en los niveles de ejecución y aprendizaje logrados.

Concepción de capacidad

La concepción que las personas tienen sobre su capacidad es sólo una de las muchas teorías implícitas, asunciones o creencias que las personas mantienen sobre sí mismas y sobre el mundo (Ross, 1989). Así, en el trabajo de Dweck y sus colegas (1999) ha quedado claramente demostrado que la creencia sobre la maleabilidad o no de la conducta atribuida (creencias sobre la inteligencia, la competencia social, la moralidad y otras capacidades) influye sobre el proceso de codificación de las características situacionales y conforma las respuestas motivacionales y conductuales ante la tarea.

Por ello, destacamos que las concepciones sobre la capacidad no son rasgos de personalidad que gobiernan los diferentes aspectos de la vida de una persona o la conducta para cualquier acción dada.

Como señala Bandura (1997), las creencias sobre la capacidad pueden variar a lo largo de las distintas ejecuciones, pudiendo cambiar como resultado de la experiencia en diferentes situaciones. Algunos datos muestran cómo, para una tarea dada, las creencias con las que se construye la concepción de capacidad, ya sea ésta una entidad fija o una cualidad adquirible, pueden tener su origen tanto en las creencias personales como haber sido construidas socialmente (Dweck, 1996). Dweck afirma que las disposiciones en torno a la capacidad proveen una orientación por defecto bajo la cual los individuos tienden a actuar. Algunos estudios que han analizado el efecto de las creencias personales sobre la capacidad asumen, implícitamente, que existe una orientación disposicional estable (Ames y Archer, 1988; Dweck, Chiu y Hong, 1995). Por lo tanto, las creencias sobre la capacidad que influyen sobre el proceso de codificación de una tarea pueden ser disposiciones relativamente estables, influyendo así en la creación de un abanico de respuestas semejantes ante tareas desafiantes similares a la previamente codificada.

Por otra parte, la codificación de la situación puede ser el producto de demandas situacionales más inmediatas, tales como las opiniones o advertencias de otras personas, que propician perspectivas como "pruébate a ti mismo" o "una oportunidad para aprender". Como discutiremos más adelante, estas personas pueden ser líderes, mandos, supervisores, profesores o compañeros. Cualquiera que sea el origen de estas creencias, la codificación de las tareas desafiantes desde una concepción de la capacidad fija o adquirible influirá en la motivación y el desempeño, y los efectos desencadenantes serán mediados a través

de los procesos cognitivo-afectivos, especialmente a través de la autoeficacia (Wood y Bandura, 1989).

Aquellos que creen que la capacidad para desempeñar una tarea es una capacidad fija es más probable que adopten una meta que les ayude a probarse a sí mismos su nivel de competencia en la tarea. Por ello, cuando se enfrentan a un *feedback* negativo, ya sea un fracaso o un contratiempo, las reacciones cognitivo-afectivas podrán reflejar dudas personales, desacuerdos u otro tipo de emociones negativas e incluso la evitación de metas desafiantes que pudieran resultar fallidas y por ello traducirse en una autoevaluación negativa (Bandura, 1997; Dweck, 1996; 1999). Sin embargo, aquéllos con una concepción de la capacidad adquirible es más probable que adopten metas para tratar de comprender y lograr la tarea. Estas personas están menos preocupadas sobre las posibles evaluaciones de sus competencias y por ello se detendrán a analizar cualquier *feedback* negativo, fracaso o contratiempo, entendido como indicador de la necesidad de adaptar sus estrategias analíticas para abordar la tarea y no como evidencia de que no poseen la capacidad necesaria para ejecutar la tarea. En las reacciones cognitivo-afectivas generadas por ambas concepciones de capacidad, la autoeficacia influye en el desempeño directa e indirectamente a través de su impacto sobre las metas personales seleccionadas y las reacciones afectivas ante el desempeño logrado.

Aquéllos que creen que la habilidad necesaria para desarrollar una tarea es una cualidad fija (innata, predeterminada o estable) y que por lo tanto se posee o no se posee, entenderán que los resultados negativos o los contratiempos son una evidencia de la falta de competencia necesaria

para acometer la tarea satisfactoriamente. Esta evaluación personal tendrá un impacto negativo sobre los juicios individuales de autoeficacia que, así mismo, impactarán sobre las metas, generando mayor insatisfacción consigo mismos y con la falta de ejecución mostrada en la tarea. La secuencia de respuestas que hemos mostrado, fruto de las reacciones cognitivo-afectivas con el resultado logrado, puede convertirse rápidamente en una profecía autocumplida. La selección de metas menos exigentes llevará a un menor esfuerzo y a una búsqueda de estrategias analíticas menos sistemática. Los sentimientos de frustración e insatisfacción también interfieren con el esfuerzo y la atención cognitiva necesarios para generar opciones, interpretar el *feedback* y adaptar las estrategias adecuadamente. Además, en tareas complejas que requieren un pensamiento estratégico, el desempeño está fuertemente influido por los juicios de autoeficacia percibidos (Bandura, 1997; Wood y Bandura, 1989).

Aquellos que creen que las habilidades necesarias para afrontar la tarea pueden ser adquiridas y desarrolladas interpretarán un descenso en la ejecución o una equivocación como una parte del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, será más probable que deduzcan la necesidad de poner a prueba una nueva estrategia. Teniendo presente que los juicios de autoeficacia percibida para la tarea son más fuertes y resistentes, éstos desencadenarán reacciones cognitivo-afectivas positivas, que favorecerán el aprendizaje y, finalmente, el desempeño. Así, será más probable que se marquen a sí mismos metas desafiantes y se esfuercen más intensamente ante posibles incidentes o resultados no esperados. La razón es que éstos no contemplan los incidentes o errores como una carencia evidente de la com-

petencia necesaria para ejecutar la tarea, haciendo menos probable que les influya cualquier sentimiento de frustración, desilusión o decepción.

Desde este marco teórico hemos querido mostrar cómo la influencia de la concepción de capacidad sobre el desempeño está mediada por su impacto sobre los mecanismos autorreguladores. Más concretamente, creemos que la concepción de capacidad influye directamente sobre los juicios de eficacia percibida, los cuales determinan las metas personales seleccionadas y las reacciones afectivas ante la tarea. Entre las muchas reacciones que las personas pueden experimentar ante la tarea, creemos que la autoeficacia percibida es el determinante más influyente sobre el desempeño, influyendo igualmente en el resto de las reacciones cognitivas y afectivas que recogemos en la figura 2 (Bandura, 1986, 1997).

Cuando Dweck y sus colegas consideran el papel que desempeña la autoeficacia en el proceso, sostienen que las relaciones entre los constructos son diferentes a las que previamente hemos planteado. Así, afirman que la autoeficacia es un moderador y no un mediador entre la concepción de capacidad y el desempeño (Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988). Dweck sugiere que aquellos con una concepción fija de la capacidad buscan desafíos sólo cuando tienen juicios de autoeficacia elevados y evitan cualquier desafío cuando su percepción de eficacia es baja. Mientras que aquellos con una concepción adquirible de la capacidad buscarán desafíos con independencia del nivel de los juicios de autoeficacia percibidos. De acuerdo con este argumento, los juicios de autoeficacia son independientes de los efectos que la concepción de capacidad tiene sobre

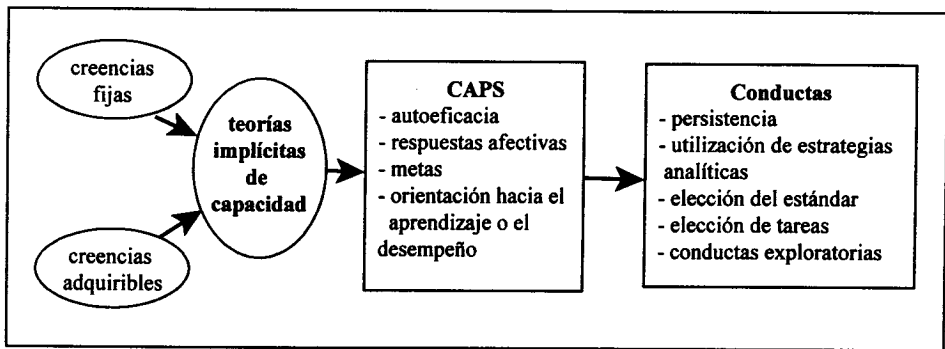


Figura 2. Integración del Modelo Social Cognitivo con las teorías implícitas de capacidad como entidades fijas o adquiribles.

el afrontamiento de una tarea, por lo tanto tienen un papel moderador en la relación. Desde nuestra hipótesis mediadora, la concepción de capacidad influye en los juicios de autoeficacia a través del efecto diferencial que puede generar la interpretación del *feedback* de evaluación, así “pruébete a ti mismo” o “una oportunidad para aprender” son dos aproximaciones diferentes a la situación realizadas desde una concepción de la capacidad fija o adquirible, respectivamente.

Alcance y origen de la concepción de capacidad

La concepción de capacidad de las personas no es un rasgo fijo que gobierna las reacciones cognitivas y afectivas para todos los ámbitos de ejecución. Las creencias sobre el carácter fijo o maleable de los atributos humanos típicamente varían de una competencia para una tarea específica a otra, pudiendo cambiar a lo largo del tiempo en función de la experiencia y educación recibida para la competencia requerida en dicha tarea (Dweck, 1999; Dweck, Chiu y Hong, 1995). Además, estas com-

petencias pueden verse influidas con el tiempo según las características de la situación específica, tales como las instrucciones para el desempeño de la tarea (Wood y Bandura, 1989). Así, las personas responderán de diferente forma según las situaciones, dependiendo de las concepciones de capacidad activadas al enfrentarse a las diferentes situaciones. Por ejemplo, una persona puede sentir que la capacidad para escribir es una disposición que las personas poseen o no. Al tener esta concepción fija se sentirá frustrada o no competente cuando intente expresarse escribiendo torpemente al tratar de transmitir una impresión. Esa misma persona puede tener una concepción adquirible de la capacidad necesaria para las relaciones interpersonales al tratar de explorar estrategias diferentes para expresar ideas y proponer nuevos argumentos cuando la gente responde negativamente a los comentarios ya presentados. Incluso tratándose de la capacidad de expresión verbal, esta persona podría creer que la efectividad para las conversaciones informales es una cualidad adquirible pero la eficacia para expresarse en público es fruto de una aptitud fija. Por el contrario,

otra persona con una gran experiencia en impartir conferencias pero con serias dificultades para las relaciones interpersonales, podría creer exactamente lo inverso.

Así, encontramos algunas evidencias de que las creencias sobre la capacidad pueden ser consideradas como disposiciones fijas o adquiribles, pudiendo tener su origen tanto en la persona, como en la situación social construida (Dweck, 1996; 1999). Una persona con una determinada concepción o disposición previa de su capacidad para una tarea actuará con una orientación "por defecto" una vez codificada la situación específica que rodea la tarea (Dweck, 1989; 1996). Sin embargo, las instrucciones recibidas sobre el carácter fijo o maleable de la capacidad requerida pueden influir igualmente en las respuestas cognitivas y afectivas para la situación específica y, de esta manera, la concepción de capacidad podría variar con el tiempo a través de exposiciones repetidas tanto a puntos de vista fijos como adquiribles para desarrollar la tarea. La concepción de capacidad puede ser comunicada directamente a través de comentarios de supervisores o colegas, instrucciones para la tarea, e informes de evaluación; o indirectamente a través de las creencias generadas a raíz de los refuerzos, promociones y metas que son destacados. Por ejemplo, se ha observado que en estudios experimentales, las instrucciones de la tarea presentadas enfatizando tanto una concepción fija o adquirible de la capacidad son determinantes para explicar las respuestas obtenidas en tareas de resolución de problemas y toma de decisiones (Butler, 1993; Wood y Bandura, 1989). En ambientes escolares, el énfasis que los profesores ponen en las metas de aprendizaje o ejecución influye en las creencias de los estudiantes sobre

sus capacidades académicas y así se ha reflejado en las respuestas cognitivas y afectivas ante el *feedback* recibido de sus pruebas académicas (Ames y Archer, 1988).

Concepción de capacidad grupal

Bandura (1997) sostiene que las creencias pueden tener un origen social. Esta afirmación es importante para comprender cómo los grupos determinan y comparten sus propias concepciones de capacidad, haciendo que los individuos que componen un grupo experimenten unas reacciones cognitivas y afectivas semejantes ante una misma tarea. Actualmente, gran parte de las acciones que se desarrollan en las organizaciones las desempeñan grupos o equipos de trabajo. Las comunicaciones que se establecen dentro del grupo en las que se genera gran parte de la concepción de capacidad u orientación de las metas grupales las originan los individuos que componen el grupo quienes cooperan mutuamente cuando desarrollan sus actividades. Por lo tanto, la composición del grupo puede influir para remarcar las diferentes concepciones de capacidad utilizadas para codificar el *feedback* de ejecución para el desempeño grupal.

Las reacciones que se generan ante la ejecución del grupo por aquellos con una concepción de la capacidad fija o adquirible pueden influir en las reacciones del resto de los componentes del equipo y en el conjunto de la motivación grupal, tanto directamente a través de los comentarios realizados, como indirectamente a través de las reacciones afectivas, tales como estados de ánimo negativos, o manifestaciones de frustración. Las conductas específicas a través de las cuales los individuos

con diferentes concepciones de capacidad podrían influir en las reacciones de los compañeros del grupo no han sido estudiadas hasta el momento; sin embargo, podemos inferir que éstas están presentes a través de las investigaciones presentadas por Dweck y sus colegas (Dweck, 1999).

Por ello, basándonos tanto en el trabajo realizado por Dweck (1999) como en nuestros propios estudios (Tabernero y Wood, 1999), esperamos que las contribuciones procedentes de los miembros del grupo con una concepción de capacidad fija incluyan afirmaciones respecto a las implicaciones evaluativas de la ejecución, e igualmente comentarios para relacionar los resultados de la ejecución logrados con la falta de capacidad del grupo para acometer dicha tarea. Las personas con una concepción de capacidad fija tienen una propensión a buscar datos comparativos para evaluar sus propias capacidades (Dweck, 1999), siendo éstas particularmente vulnerables a la influencia social.

Por el contrario, en el proceso de comunicación que se establece entre los miembros del grupo con una concepción adquirible de la capacidad es más probable que se estimule y respalde una orientación de las metas hacia el aprendizaje. Así, estos grupos estarán menos preocupados por las posibles implicaciones evaluativas de sus resultados y más centrados en experimentar, es decir, desearán sentirse libres de potenciales reacciones negativas de los componentes del grupo ante sus fracasos y errores. Entre los componentes de los grupos con una concepción de capacidad adquirible, las acciones de los demás se interpretarán en términos de su posible contribución a la resolución del problema y al desarrollo personal, y no tanto como una evaluación de su capacidad.

Siguiendo con la discusión planteada anteriormente desde el modelo social cognitivo, las reacciones cognitivas y afectivas dentro del grupo influirán sucesivamente sobre las respuestas conductuales y el desempeño grupal. Las investigaciones sobre las dinámicas que se establecen dentro del grupo han comenzado a considerar los estados motivacionales de los grupos y cómo éstos impactan sobre el desempeño grupal. Tanto la eficacia grupal percibida, las metas grupales seleccionadas y el estado afectivo del grupo han recibido apoyo empírico para ser presentados como mediadores de las relaciones entre los factores situacionales y el desempeño grupal (Guzzo y Dickson, 1996). Prussia y Kinicki (1996), por ejemplo, ponen a prueba un modelo de efectividad grupal en el que las evaluaciones grupales afectivas, las metas grupales y la eficacia grupal percibida se presentaban como los mediadores entre el *feedback* de ejecución y la experiencia vicaria sobre la efectividad grupal. La eficacia grupal aparece mediando parcialmente la relación entre la experiencia vicaria y la efectividad grupal. Sin embargo, estos autores no encuentran apoyo empírico para el proceso de mediación de las metas grupales.

Basándonos en los argumentos presentados anteriormente, la concepción de capacidad sostenida por los miembros del grupo se expresará en las conversaciones relacionadas con el desempeño, particularmente en las discusiones de los resultados, los errores y el *feedback* asociado a ejecuciones por debajo del estándar. Estas comunicaciones influirán sobre el desempeño grupal a través del impacto que ejercen sobre las reacciones colectivas de los miembros del grupo. Los estados grupales cognitivos y afectivos que reflejamos son sentimientos, creencias y expectativas

compartidos por los miembros del grupo sobre el propio grupo, no sobre ellos mismos como individuos aislados. Así, cuando los grupos están compuestos por individuos con una concepción adquirible de la capacidad necesaria para afrontar la tarea, las discusiones que se establecen después de un retroceso o una ejecución mediocre es más probable que se focalicen sobre las estrategias necesarias para mejorar la ejecución y no tanto en el cuestionamiento de las capacidades grupales o en hacer expresas sus reacciones afectivas negativas. Por el contrario, cuando los grupos están formados homogéneamente por individuos con una concepción fija de la capacidad necesaria para ejecutar eficazmente la tarea, las comunicaciones establecidas entre los compañeros del grupo después de un *feedback* de ejecución negativo es más probable que incluyan comentarios asociados a la capacidad grupal existente incluyendo dudas y expresiones emocionales negativas.

Estudios experimentales

Realizamos dos estudios para poner a prueba alguno de los razonamientos mencionados en la sección anterior. En este artículo pretendemos aportar una breve perspectiva de los métodos utilizados y los resultados principales de cada estudio. Así, los detalles relacionados con las medidas específicas utilizadas y los análisis estadísticos utilizados para presentar los resultados están recogidos en los originales publicados de ambos estudios (véase Tabernero y Wood, 1999; Wood y Tabernero, 1999). Los participantes en ambos estudios fueron estudiantes españoles que trabajaron como gerentes o *managers* de una pequeña fábrica de muebles sobre un programa informá-

tico de simulación. En su papel de gerentes, los participantes debían tomar una serie de decisiones cada semana sobre cómo distribuir los trabajos entre el personal disponible, asignar metas de ejecución a los trabajadores y proveer *feedback* y refuerzos en función de los resultados obtenidos. Los participantes simulaban la dirección de un departamento de producción de la fábrica de muebles formado por cinco trabajadores durante doce semanas consecutivas. Mientras desempeñaban esta labor de dirección, recibían *feedback* semanalmente que les aportaba información sobre cómo iba ejecutando su tarea el grupo de producción. El nivel de ejecución logrado por el grupo semanalmente era fruto de las decisiones tomadas por el participante. Para ser un directivo eficaz del grupo de producción, los participantes tenían que aprender cuál de las tareas necesarias para completar el pedido de producción desempeñaba más eficazmente cada uno de sus cinco trabajadores y cómo estos respondían ante los diferentes tipos de metas, *feedback* y refuerzos.

Las decisiones tomadas y las respuestas dadas a las cuestiones sobre las reacciones cognitivas y afectivas se recogían a través del teclado del ordenador. Las medidas sobre la percepción de eficacia percibida, las metas y las reacciones afectivas ante la ejecución lograda se presentaron en el monitor en dos bloques, es decir, cada seis semanas de ejecución del programa de simulación.

En el primer estudio que presentamos, los participantes dirigen el departamento de producción individualmente, introduciendo en el ordenador sus propias decisiones y sus respuestas sobre su nivel de autoeficacia percibido, las metas personales marcadas y las reacciones afectivas ante el

desempeño del grupo al que dirigen. En el segundo estudio, los participantes trabajan en grupos asignados para tomar decisiones dentro de su labor gerencial. Uno de los componentes del grupo introduce las decisiones a las que unánimemente llega el grupo para cada pedido semanal, así como los juicios relativos a la eficacia grupal percibida, las metas grupales seleccionadas y sus reacciones afectivas. La simulación gerencial fue una tarea nueva para los participantes de ambos estudios, dado que no tenían experiencia previa. Sin embargo, tampoco tenían el conocimiento y experiencia suficiente del trabajo del grupo como para formarse juicios sobre la capacidad de dirección grupal. Además, la tarea fue compleja (Wood y Bailey, 1985).

La tarea y la muestra se eligieron al considerar que los efectos de las diferentes concepciones de capacidad, fija o adquirible, son más pronunciados ante tareas nuevas y complejas (Utman, 1997). Este programa de simulación ha sido ampliamente utilizado para investigación experimental y formación de mandos y es catalogado normalmente por sus usuarios como un programa realista en la toma de decisiones gerenciales.

Se categorizó a los participantes de ambos estudios considerando sus disposiciones previas en torno a la capacidad para dirigir grupos de trabajo. Fueron categorizados como "fijos" o "adquiribles" según las respuestas dadas a los ítems incluidos en un ejercicio de evaluación de personalidad aplicado semanas antes del comienzo de ambos experimentos. Los ítems y la validez estadística de la medida utilizada para identificar las disposiciones de los individuos sobre su concepción de capacidad para los estudios 1 y 2, están descritos en el trabajo de Tabernero y Wood (1999).

Estudio 1. Individuo versus situación

En el primer estudio contrastamos cómo las disposiciones individuales y las características situacionales respecto a la concepción de capacidad influyen sobre las reacciones individuales ante la tarea. Los participantes fueron categorizados como personas con una concepción fija o adquirible de la capacidad para dirigir grupos en función de las respuestas dadas a los ítems incorporados en un cuestionario administrado algunas semanas antes de enfrentarse al programa de simulación. Se expuso a los participantes de cada una de las categorías disposicionales creadas a uno de los dos tipos de instrucciones de la tarea presentadas en la introducción al programa de simulación gerencial. La mitad de los participantes recibieron instrucciones sobre la tarea como si la capacidad necesaria para tomar decisiones de dirección de grupos fuese una cualidad que pudiera desarrollarse con la práctica, donde sería esperable que se cometiesen errores a través de los cuales aprender. En las instrucciones en las que se presentaba la capacidad necesaria para dirigir grupos como una entidad fija, se decía a los participantes que el desempeño en la simulación es un claro reflejo de sus aptitudes básicas para dirigir personas; así, cuanto mayor sea su capacidad inherente para la dirección, mejor será el desempeño de su grupo de producción.

Por lo tanto, formamos cuatro combinaciones al considerar las concepciones previas y las instrucciones creadas para presentar la tarea. Estas combinaciones incluyen dos grupos en los que las instrucciones recibidas coinciden con las disposiciones previas de los participantes (instrucciones de la capacidad como algo inhe-

rente para personas, con una concepción fija de su capacidad directiva, e instrucciones de la capacidad como una cualidad que puede desarrollarse, para personas con una disposición adquirible de su capacidad directiva). En los dos grupos restantes, las instrucciones de la tarea presentadas que señalaban una concepción de capacidad determinada eran opuestas a las disposiciones previas de los participantes (instrucciones de la capacidad como una entidad fija para personas con una disposición adquirible e instrucciones de la capacidad como una cualidad que puede desarrollarse para personas con una concepción de la capacidad directiva como una entidad fija e inherente a la persona).

Los niveles de autoeficacia y ejecución logrados por los participantes de cada uno de los cuatro grupos se muestran en la figura 3. Como puede observarse en la figura, los niveles iniciales de ejecución fueron bastante mediocres para todos los grupos, resultado esperado si consideramos el complejo rango de decisiones que debían tomar para cada pedido semanal al tiempo que intentaban aprender cómo afectaban sus decisiones a cada uno de los cinco trabajadores de su plantilla. En estos primeros estadios, todos los participantes cometieron numerosos errores tras los cuales deberían revisar sus estrategias analíticas para tomar decisiones. Así, un primer *feedback* negativo tenía menos efecto para aquellos

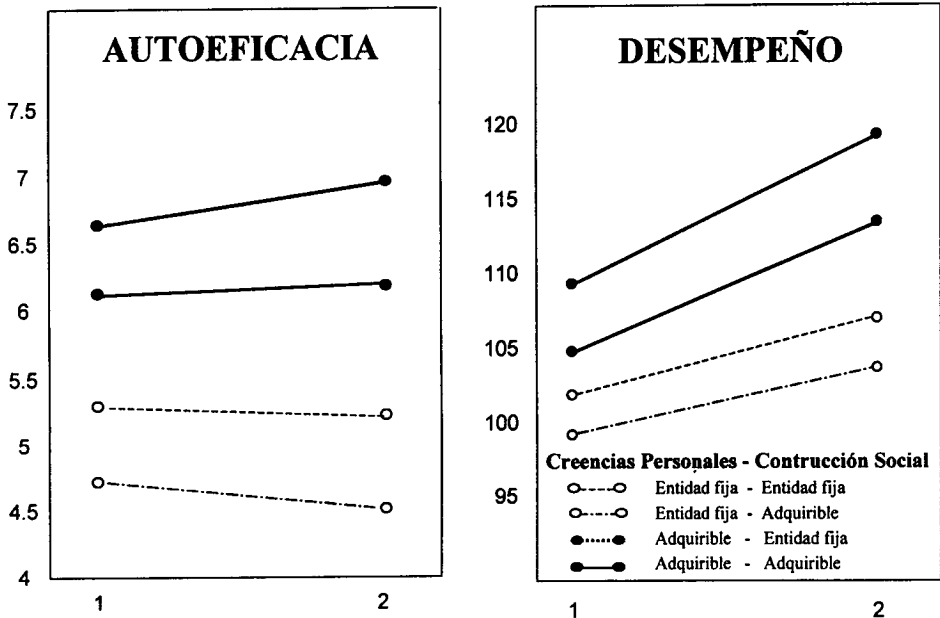


Figura 3. Niveles de los juicios de autoeficacia y desempeño alcanzados una vez concluidos el primer y el segundo bloque de ejecución, considerando las creencias previas y la construcción social creada sobre la capacidad como entidad fija e inmutable, o como cualidad adquirible.

que se aproximaban a esta tarea nueva y compleja con una concepción adquirible de la capacidad que para los compañeros que se aproximaban con una concepción fija de su capacidad. Aquellos con una disposición adquirible presentaban unos juicios de autoeficacia más elevados una vez transcurridos los seis primeros pedidos, generando mayor confianza consigo mismos a medida que transcurría la simulación. Aquellos que creen que la capacidad para dirigir grupos es algo fijo e innato a la persona comenzaban poniendo en duda su capacidad en el momento en que aparecían los primeros contratiempos o errores de decisión. Como resultado de sus dudas generaban unos juicios de autoeficacia percibida muy débiles después de los primeros ensayos, permaneciendo las dudas de su capacidad a los largo de las restantes semanas.

Las instrucciones de la tarea creadas para resaltar una perspectiva fija o adquirible de la capacidad para dirigir grupos no ejercieron el impacto esperado sobre las disposiciones previas que los participantes traían a la tarea. Aunque los niveles de autoeficacia de los participantes de los cuatro grupos mostrados en la figura 3 fueron como esperábamos (por ejemplo, una instrucción de la capacidad como algo fijo o inherente conlleva juicios de autoeficacia más bajos que instrucciones sobre la capacidad como una cualidad adquirible), estas diferencias no resultaron significativas.

Por consiguiente, dentro del periodo recogido en el presente estudio, podemos afirmar que la concepción de capacidad que los participantes habían adquirido de experiencias previas y del conocimiento que tenían de la dirección de grupos tuvo un impacto mucho mayor que las diferentes instrucciones sobre la concepción de capacidad que recibieron. Posteriormente,

en el apartado de discusión analizaremos algunas implicaciones y razones para explicar los resultados obtenidos.

Como resultado de los elevados juicios de autoeficacia generados por aquellos con una concepción adquirible de la capacidad, los individuos aprenden más rápidamente cómo motivar a los miembros de su equipo de trabajo llevándoles a unos niveles de ejecución muy elevados. A lo largo de las doce semanas, estos participantes continuaron mostrando sucesivas mejoras superando los resultados de los compañeros que se aproximaron a la tarea con una concepción de la capacidad como una aptitud inherente, predeterminada o fija. Como hemos descrito en los resultados relativos a la autoeficacia, las diferentes instrucciones creadas enfatizando una perspectiva fija o adquirible no tuvieron impacto esperado sobre los niveles de ejecución logrados. La figura 3 muestra cómo transcurren paralelamente los juicios de autoeficacia y los niveles de ejecución logrados en los cuatro grupos, con una clara excepción: los dos grupos formados por individuos con una concepción fija de su capacidad mostraron una débil mejora en la ejecución de las seis primeras semanas mientras que su juicio de autoeficacia experimentaba un débil pero significativo descenso durante ese mismo periodo. Una posible explicación es que aquellos con una concepción fija ya han decidido, basándose en sus errores y recesos en estas seis semanas, que no tienen la capacidad necesaria para ejecutar la tarea adecuadamente.

Por consiguiente, a diferencia de aquellos con una concepción adquirible, éstos no interpretan sus mejoras de ejecución en las últimas semanas como una evidencia de que están adquiriendo mayor cualificación para la tarea de dirección grupal.

Nuestro análisis también revela que los efectos de la concepción de capacidad sobre el desempeño (mostrados en la figura 4) están mediados por la autoeficacia y que la autoeficacia influye en las reacciones afectivas y las metas seleccionadas por los participantes, como predice la teoría social cognitiva (Tabernero y Wood, 1999). La figura 4 muestra los resultados del *path* análisis para el modelo social cognitivo descrito anteriormente. La concepción de capacidad influye en el desempeño a través de la autoeficacia y los niveles de insatisfacción de los participantes (sus reacciones afectivas). La autoeficacia influye positivamente en el desempeño tanto directa como indirectamente a través de su impacto sobre las reacciones afectivas de los participantes. Por último, la autoeficacia también influye en el nivel en que los participantes se marcan a sí mismos metas más desafiantes. Los resultados no mostraron apoyo al argumento planteado con anterioridad de que la autoeficacia podría actuar como moderador entre la concepción de capacidad y el desempeño.

Estudio 2. Composición grupal

En el segundo estudio, pretendimos contrastar el posible impacto de la composición del grupo, al ser éste otro factor situacional que puede influir en las concepciones de capacidad utilizadas para codificar las experiencias relacionadas con la tarea. Estábamos interesados en analizar cómo las concepciones de capacidad para desempeñar una tarea podrían influir en los estados motivacionales y la ejecución final lograda. A partir del primer estudio realizado comprobamos cómo los individuos con una concepción adquirible de la capacidad de dirección grupal fueron más eficaces en una tarea nueva y compleja que aquéllos con una concepción de la capacidad fija. En el segundo estudio tratamos de contratar si las relaciones observadas en el primer estudio eran también consistentes al trabajar con grupos. Para poner a prueba esta hipótesis creamos grupos constituidos por tres personas que sostienen la misma concepción adquirible de la capacidad para la tarea de dirección grupal. Basándonos

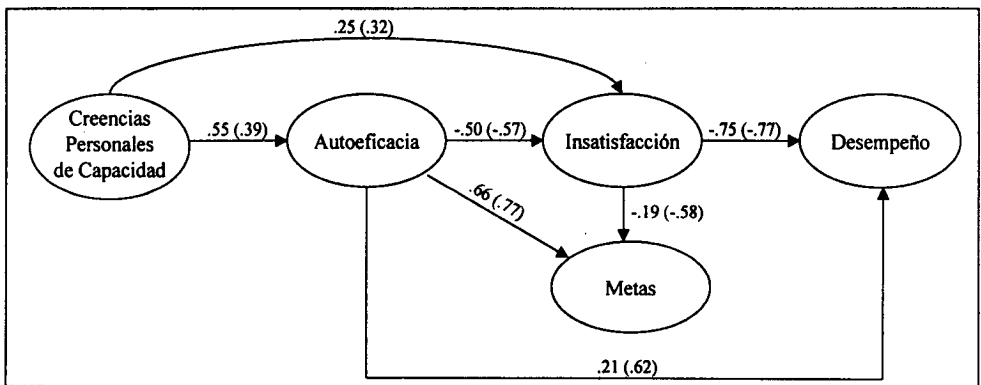


Figura 4. Path análisis para explicar el segundo bloque de ejecución (los números iniciales representan los coeficientes del *path* ($p < .05$); los números entre paréntesis son las correlaciones de primer orden ($p < .05$)).

en los argumentos expuestos anteriormente y en los resultados obtenidos en el primer estudio, esperamos que los grupos homogéneos en los que sus miembros mantengan una concepción adquirible de la capacidad desarrollen juicios elevados de eficacia grupal percibida para la tarea y obtengan mejores resultados que los grupos de comparación.

Para comparar el efecto de la homogeneidad respecto a la concepción de capacidad adquirible, creamos grupos heterogéneos constituidos por tres miembros con una concepción mixta de su capacidad. Los participantes categorizados con una concepción mixta de la capacidad fueron aque-

llos que respondieron en un cuestionario a los items relevantes sobre la concepción de capacidad para la dirección grupal sin definirse claramente entre la categoría fija o la adquirible (Wood y Taberero, 1999). Aquellos que se aproximan a la tarea con una concepción mixta de la capacidad están más expuestos a las influencias situacionales que aquéllos que tienen una concepción, fija o adquirible, de la capacidad requerida para ejecutar la tarea específica. En el grupo de comparación, estamos interesados en examinar si la concepción previa de la capacidad podría prevalecer.

Como puede observarse en la figura 5, la composición del grupo tuvo un efecto

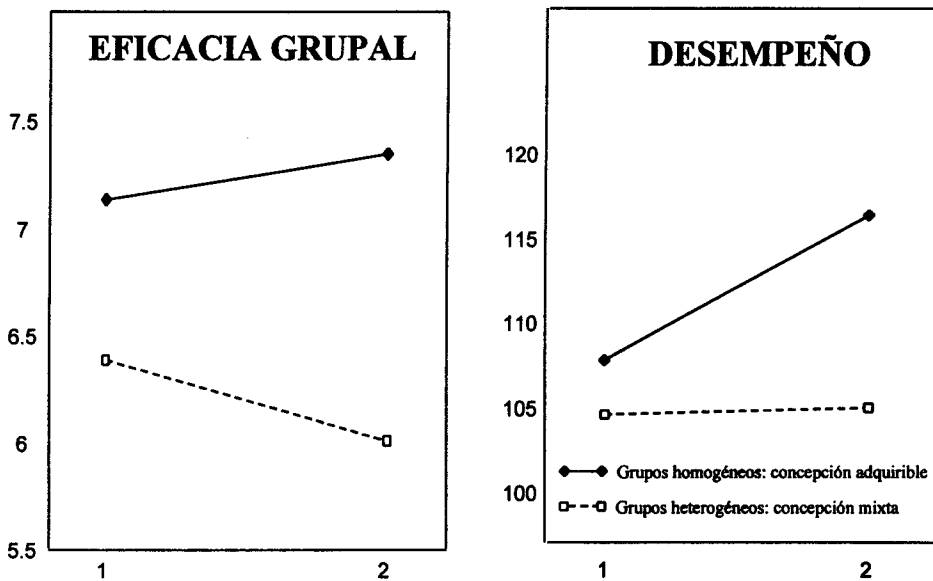


Figura 5. Niveles de eficacia grupal generada y desempeño grupal alcanzados una vez concluidos el primer y el segundo bloque de ejecución, considerando la homogeneidad o heterogeneidad en la composición del grupo respecto a sus creencias implícitas de capacidad.

muy pronunciado en la eficacia grupal percibida y el desempeño logrado por los diferentes grupos. Cuando todos los miembros del grupo tenían una misma concepción de la capacidad, siendo ésta adquirible, desarrollaron una creencia elevada en la capacidad del grupo para afrontar y resolver la complejidad de la tarea. Incluso en los primeros momentos, cuando los errores y fracasos típicos del aprendizaje de tareas nuevas y complejas quedan marcados en el desempeño, éstos mantuvieron su confianza en que podrían lograr la tarea con éxito y mejorar con la experiencia. Si observamos en la Figura 5 el desempeño alcanzado, podemos comprobar cómo su confianza en la eficacia del grupo queda claramente expresada y cómo a medida que avanzan en la ejecución se observa una mejora en el desempeño. Los resultados obtenidos para los grupos heterogéneos en los que sus componentes mantienen una concepción mixta de la capacidad mostraron unos resultados muy diferentes. Después de las seis primeras semanas de ejecución, éstos mostraron menor confianza sobre la capacidad del grupo para poder lograr la tarea con éxito, con lo que su eficacia grupal percibida continuó disminuyendo a medida que avanzaban en la ejecución. Los resultados encontrados en el desempeño fueron semejantes a los del grupo homogéneo en las seis primeras semanas de ejecución, sin embargo, éste no mejoró con la experiencia adquirida a medida que avanzaban en la ejecución. Por ello, éste resultado sugiere que los grupos heterogéneos adoptaron una concepción fija de la capacidad a la hora de categorizar la tarea así como categorizando el *feedback*.

El *path* análisis para el segundo estudio fue semejante al realizado en el primer estudio (véase figura 4), lo que es un claro

apoyo a la teoría social cognitiva. Los efectos de la concepción de capacidad grupal sobre el desempeño son mediados a través de sus efectos sobre la eficacia grupal percibida y los niveles de eficacia grupal influyen en los estados afectivos generados en grupo y las metas que éstos se marcan. Cuanto mayor es la eficacia grupal percibida, su estado afectivo ante los resultados es más positivo y más desafiantes son las metas que ellos marcan para sí mismos como grupo.

Discusión

Los resultados de los dos estudios mostrados aportan una evidencia muy fuerte para considerar la importancia de las disposiciones existentes o creadas socialmente sobre las concepciones de capacidad como determinantes de los juicios de eficacia percibida para individuos y grupos. Además, los diferentes niveles de eficacia generados cuando las situaciones se ven a través de las lentes de una concepción adquirible frente a una concepción fija de la capacidad tienen un impacto diferente sobre las metas seleccionadas, los niveles de satisfacción y los logros de la ejecución tanto de individuos, como de grupos. Los resultados del primer estudio dan un paso más para evidenciar el papel predominante que juega la autoeficacia como un mediador de las relaciones entre las creencias personales, tales como la concepción de capacidad, y el desempeño en tareas complejas. Los resultados del segundo estudio aportan apoyo empírico al modelo social cognitivo para pequeños grupos, demostrando cómo la eficacia grupal percibida puede ser un mediador del impacto de las características del grupo, como su composición, sobre el desempeño grupal.

A nivel situacional, las instrucciones de la tarea creadas en el primer estudio no tuvieron el efecto esperado sobre la autoeficacia o el desempeño. Sin embargo, es posible que ante una mayor exposición a las instrucciones que enfatizan una concepción fija o adquirible de la capacidad pudiéramos encontrar un efecto más pronunciado. Una exposición más continuada a un tipo de instrucciones sobre la capacidad, fija o adquirible, podría llevar a un cambio en la disposición mostrada sobre la concepción de capacidad existente. Sin embargo, podemos concluir como fruto de los resultados del primer estudio que una simple exaltación para "adoptar una orientación hacia el aprendizaje" o para "creer que las cualidades necesarias para ejecutar la tarea pueden ser aprendidas", no mejorará las evaluaciones realizadas por aquellos con una concepción fija de la capacidad desde las primeras fases de la ejecución sobre los juicios de capacidad personal para ejecutar la tarea con éxito. Los cambios realizados en el contexto para enfatizar una concepción adquirible de la capacidad y todos los efectos motivacionales consiguientes (Dweck, 1999), deben ser más claros, comprensivos y duraderos que un simple mensaje o una instrucción específica para la tarea. Realizar intervenciones con mayor profundidad para cambiar las concepciones de capacidad por las que aquellos con una concepción fija se sienten habitualmente "vencidos por su propia capacidad", requiere incorporar algunos cambios en la cultura de trabajo, los estilos de supervisión y los sistemas utilizados para evaluar el desempeño en las organizaciones.

Los resultados del segundo estudio, posiblemente el primer trabajo en demostrar el impacto de la concepción de capacidad a nivel grupal, aportan una idea de cómo el contexto social puede influenciar

las concepciones de capacidad que son utilizadas en la codificación del desempeño grupal. En el trabajo en grupos, los miembros que adoptan una perspectiva más negativa cuando evalúan el *feedback* desde una concepción fija de su capacidad pueden verse debilitados frente a los potenciales efectos positivos de aquellos que sostienen una concepción adquirible de la capacidad. Este efecto puede resultar particularmente debilitador para grupos que se encuentren en los primeros estadios de aprendizaje de una tarea compleja, cuando la creencia en que la eficacia del grupo es un fuerte determinante de sus deseos de persistir y experimentar con diferentes estrategias. Por consiguiente, en contextos grupales, para trabajar bien en tareas complejas bajo presión y para aprender de los errores y evaluaciones es necesario una creencia colectiva de que el grupo posee la cualificación necesaria para ejecutar la tarea con éxito, de que las competencias pueden ser desarrolladas, así como el mantenimiento del deseo de continuar experimentando con nuevas estrategias. Los estilos de comunicación de los líderes y los componentes del grupo son un área interesante para futuras investigaciones dentro de los procesos a través de los cuales los grupos podrían desarrollar concepciones de capacidad fijas o adquiribles.

Referencias

- Ames, C. y Archer, J. (1988). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman and Company.
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information-seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. En A. Lesgold y R. Glaser (Eds.), *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Dweck, C. S. (1996). Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in Personality*, 30, 348-362.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, development*. Filadelfia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C. y Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Guzzo, R. A. y Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258.
- Prussia, G. E. y Kinicki, A. J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81, 187-198.
- Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review*, 96, 341-357.
- Taberero, C. y Wood, R. E. (1999). Implicit theories versus the social construal of ability in self-regulation and performance on a complex task. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78, 104-127.
- Utman, C. H. (1997). Performance Effects of Motivational State: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Wood, R. E. y Bailey, T. (1985). Some answered questions about goal effect: A recommended change in research methods. *Australian Journal of Management*, 10, 61-73.
- Wood, R. E. y Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Wood, R. E. y Taberero, C. (1999). *The effect of homogeneous conception of ability on work groups*. Manuscript submitted for publication.