



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**ANÁLISIS TEÓRICO – PRÁCTICO DEL MODELO DE
INTENCIONALIDAD Y AUTORREGULACIÓN**

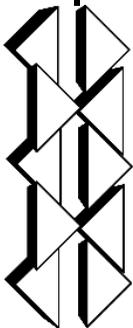
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
CÉSAR ATZÍN RIVERA RIVERA

DIRECTOR DE TESIS

DR. ALBERTO MIRANDA GALLARDO



**F E S
ZARAGOZA**

Ciudad de México, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

“Me galopan en la sangre dos abuelos, si señor;

Uno lleno de silencios; el otro, medio cantor”

Muchas veces se piensa que la culminación de un trabajo es únicamente producto del esfuerzo individual (y en ocasiones es así), pero este no es el caso. No solamente se trata de la ayuda directa, sino de la influencia que puedan llegar a tener algunas personas sobre nosotros y que eso tenga importancia en la creación de este trabajo.

Primeramente, agradecer a mis padres, quienes siempre me han apoyado (y soportado). Un apoyo que en ocasiones puede que uno no sea capaz de vislumbrar, pero comparándolo con otras realizadas y en retrospectiva, uno se da cuenta de que no es fácil levantarse todos los días antes de las 5 am para tomar el transporte. Este apoyo no ha sido únicamente económico, sino que se ha manifestado en múltiples maneras que, cuando se está inmerso (sin ver más allá) en sus propios pensamientos pudiera no comprender la importancia del mismo. Quienes se han preocupado y generado interés por el conocer más sobre el mundo en el que vivimos, por conocer más e ignorar menos.

También agradezco a mis abuelos quienes, con la voz de la experiencia, buscan compartirnos una parte de su pasado que también es mi pasado. El tener la oportunidad de escucharlos ha logrado el que pueda conocer un poco más sobre mis orígenes. Agradezco especialmente a quien hace poco más de un año dejó de estar entre nosotros, quien siempre quiso ver este momento y estar presente en él; quien siempre mostró su apoyo incondicional. Que sepa, en donde quiera que se halle en estos momentos, que su esfuerzo no pasó desapercibido en lo absoluto y siempre estará presente a lo largo de mi vida.

Sería inútil negar la influencia de aquellos compañeros de escuela que tuvieron a bien brindarme su amistad, una parte de ellos. También a quienes me enseñaron (muy a su manera, tal vez) lo que yo no quería ser, aquello que rechazaba y no pocas veces me hacía replantearme mis ideas, mi propósito en la vida. A quienes durante la preparatoria tuvieron impacto en mí en la apreciación de las artes y elementos que no conocía. Tal vez muchos de ellos ni siquiera me recuerdan, pero el mucho o poco contacto que tuvimos fue primordial para estar en estos momentos aquí.

Agradezco también (y en forma bastante peculiar) a quien sigue el camino de los cinco anillos; de forma implícita es aquí donde comienza un proceso de autoconocimiento que lleva 7 años y contando, que ha estado de forma implícita y explícita, a veces con largas ausencias, siempre presente en el camino: créeme, has sido bastante importante en estos 7 años. De la mano viene el apoyo de aquellos compañeros de la universidad con quienes hablamos multitud de temas e incluso hemos llegado a crear un ‘metalenguaje’.

Finalmente, y no menos importante, a todos aquellos profesores que manifestaron un interés real en formar mejores estudiantes y personas, quienes mostraron su apoyo en todo momento. También aquellos que brindan enseñanzas de vida que complementan lo escrito en los libros. Mención especial a los integrantes del ‘Cubiclub’ y las ‘Divisas Metarreferenciales’. Y a todos aquellos que se han preocupado por aportar algo a la humanidad, por trascender, dejar un legado, buscar y compartir el conocimiento sobre todas las cosas. Gracias a ti, quien está leyendo esto.

Índice	Página
Introducción	1
Capítulo 1: Antecedentes y desarrollo del concepto de intencionalidad	4
1.1 Definición desde las posturas filosóficas	4
1.2 Intencionalidad en la filosofía de la mente	7
1.3 Aproximación desde las ciencias cognitivas	10
1.4 Intencionalidad y la teoría de la mente	19
1.5 Introducción de la intencionalidad en psicología	21
1.6 Conclusión sobre el concepto de intencionalidad	24
Capítulo 2: Antecedentes y desarrollo de los modelos de autorregulación	26
2.1 Aproximación conductual	27
2.2 Primeros modelos de autorregulación	29
2.3 Primeras aproximaciones a escalas de autorregulación	31
2.4 Modelo cíclico sociocognitivo de Zimmerman	36
2.4.1 Fase de planificación	36
2.4.2 Fase de ejecución	37
2.4.3 Fase de auto-reflexión	39
2.5 Conclusión sobre la autorregulación	41
Capítulo 3: Modelo de Intencionalidad y Autorregulación	43
3.1 Modelo Psicológico de Intencionalidad	43
3.2 Modelo Aplicado de Intencionalidad y Autorregulación	47
3.2.1 Primera aplicación del modelo	49
3.2.2 Método	49
3.2.3 Resultados	52
3.2.4 Conclusiones sobre el modelo de intencionalidad y autorregulación	60
Discusión	62
Conclusiones	67
Referencias	70
Anexo	77

INTRODUCCIÓN

El estudio formal de la intencionalidad es relativamente reciente en las ciencias del comportamiento, teniendo especial importancia en las ciencias cognitivas. Sin embargo, su estudio en la filosofía es más amplio. Iniciado por Brentano, seguido de su alumno Husserl, el estudio de la intencionalidad hace referencia tanto a los elementos externos como a sus representaciones internas. La intencionalidad se ve como una propiedad de la representación, no del objeto en sí; dicha representación tiene una dirección, una disposición del por qué se representa el objeto de tal o cual manera. Esta postura parte de la fenomenología, desde, en términos generales, se estudia la experiencia desde la experiencia misma, desde el mismo fenómeno centrándose en los elementos intervinientes en la formación de las representaciones mentales.

Como introducción del término dentro de la psicología destacan los estudios de Tolman con notable influencia de la fenomenología. Estos postulados de Tolman hacen referencia a la que él designa como conducta intencional, considerándosele así un pionero de la era cognitiva al plantear términos como disposición, creencia, expectativa, dentro del conductismo, postura predominante en la primera mitad del siglo XX dentro del estudio del comportamiento. La conducta intencional se ve inevitablemente influida por respuestas anteriores sobre las cuales se creará una expectativa, actuando de un modo terminado para aproximarse a dicha representación, hacia la creencia de obtener la respuesta esperada. En otras palabras, las conductas anteriores y sus respuestas crean determinadas creencias, disposiciones y expectativas respecto a las respuestas posibles consecuentes, a partir de lo cual se actuará forma determinada.

A partir del surgimiento de la teoría computacional y la psicología cognitiva relativa al procesamiento de la información el estudio de la intencionalidad ha ido cobrando fuerza, principalmente en las posturas instrumentalista y naturalista; la primera busca redefinir en términos y conceptos manejables y viables dentro del ámbito científico y de este modo facilitar su estudio y brindar un mayor sustento a ciertas hipótesis al ser sometidas a prueba mediante esta redefinición. También se han realizado aportes desde el naturalismo, donde se redefinen conceptos mentales o “metafísicos” en términos de la naturaleza o elementos observables implicados.

Así como existen varios modelos del procesamiento de la información, la intencionalidad es vista desde perspectivas diferentes, las cuales en general la entienden como instrucciones en diferentes jerarquías bajo las cuales se ejecutan diferentes conductas, análogo al procesamiento computacional, así como una organización bajo la cual la información es categorizada y procesada en cuanto a naturaleza en un sistema modular, esta última propuesta de corte naturalista.

Aunado a las ciencias cognitivas, la teoría de la mente también incluye el estudio de la intencionalidad; el lenguaje cobra un papel vital referente a la intencionalidad. Aquí se postula que la intencionalidad no es observable directamente, sino bajo el lenguaje y la conducta como intermediarios. La semántica, es decir, el significado verbal y lingüístico del cómo se refiere o entienden ciertas conductas o acciones determinará el significado de las mismas, así como también el modo en que se formarán las creencias, expectativas, disposiciones; es decir, la manera en la se haga uso del lenguaje respecto a la planeación y representación interna del mundo exterior tendrá un impacto considerable hacia qué finalidad están enfocadas y construidas las representaciones, así como la forma en que generan una retroalimentación y regulación en el comportamiento.

Por otro lado, la autorregulación ha sido ampliamente estudiada en diferentes facetas, generando a su vez distintos modelos e instrumentos psicométricos a partir de dichos estudios. De los autores que investigan el proceso de autorregulación destaca Zimmerman y su propuesta de modelo cíclico, que se ha ido modificando a lo largo del tiempo. Dicho modelo presenta desde su faceta inicial un componente cognitivo, en donde el ambiente y los pensamientos sobre las acciones tienen una fuerte carga en dichos modelos.

Conforme se fue aplicando al ámbito académico, dicho modelo fue incorporando distintos elementos y subfases conforme los resultados encontrados. Las últimas versiones de dicho modelo presentan distintas fases de la autorregulación, expresadas de forma cíclica. Dichas fases, planeación, ejecución y autorreflexión, incluyen sobre las acciones futuras inmediatas tanto a corto como largo plazo, donde los aprendizajes obtenidos en ejecuciones anteriores influirán en las conductas posteriores que requieran acciones semejantes o cuya finalidad u objetivo sea similar.

Este último punto referente a la regulación y autorregulación ha sido estudiado en la psicología; destacan los modelos de autorregulación por sí misma, así como los que integran la intencionalidad con la autorregulación. Valiéndose de la metacognición, se analiza cuál es la forma en que las representaciones y creencias respecto a ciertas metas, así como las expectativas que se tienen de las mismas y las acciones planeadas, se organizan y retroalimentan para conseguir un objetivo, qué elementos influyen en la reorganización durante el ensayo y error; cuál es el papel del lenguaje en un reorganización enfocada hacia el cumplimiento de la meta, así como los factores que impactan en el mantenimiento y constancia en la ejecución de estas conductas, de tal modo que el cambio en dichas conductas se haga de forma consciente y voluntaria.

Algunas propuestas que ha tratado de integrar las nociones de intencionalidad con los principales modelos de autorregulación han sido las sugeridas por Miranda y Torres (2015), tanto teórico-psicológico como aplicado (inédito), donde la matematización y

representación en grafos son elementos a destacar en el estudio de temas más allegados a la teoría y filosofía de la mente; así se pretende alcanzar una visión más objetiva del concepto de la intencionalidad. Dicha búsqueda de objetividad pretende incluir las nociones de intencionalidad en el campo de las ciencias y la psicología cognitiva, al mostrar esquemáticamente los conceptos y definiciones propuestas por los autores, logrando así la posible generación de nuevas perspectivas al fenómeno de la intencionalidad.

La matematización es una aproximación a ciertos fenómenos o elementos mentales que no han sido estudiados debidamente o con un grado aceptable de validez; al integrar a las llamadas ciencias duras dentro de conceptos considerados inciertos o mentalistas, se da una visión y formulación distinta de conceptos anteriormente rezagados por su formulación y conceptualización que no permitía una aproximación con un grado mayor de efectividad. Así, auxiliándose de una formulación matemática y de grafos se permite un acercamiento más detallado a las características de dichos elementos considerados mentalistas al sustentarlos con una perspectiva admitida dentro del campo de las ciencias.

A partir de esta formulación de un modelo psicológico de la intencionalidad se llevó a cabo una primera aproximación hacia cómo pudiese integrarse la noción de intencionalidad del modelo matematizado con la autorregulación en el ámbito académico, más específicamente, enfocado a lograr un alto desempeño académico en estudiantes universitarios.

La premisa del modelo consiste en la fijación de una meta y objetivos hacia los cuales dirigir las acciones. Para ello se busca que el individuo planifique sus conductas a partir de la implementación de estrategias diseñadas con esa finalidad, es decir, que las acciones que ejecute sean intencionales, realizadas con un propósito o finalidad ya sea a corto, mediano o largo plazo. Dentro de esta primera formulación aplicada del modelo de intencionalidad y autorregulación el objetivo es conseguir un alto rendimiento académico dentro de una muestra de estudiantes universitarios a partir de la enseñanza de la estructura y funcionamiento de dicho modelo, así como el papel de la conciencia, la motivación y la constancia para lograr dichas metas.

Aunque, evidentemente, la primera aplicación del modelo cuenta con varios fallos no constatados, a partir de los resultados obtenidos en esta primera aplicación se realizarán en un futuro los cambios pertinentes dentro de la estructuración tanto teórica como práctica del modelo, precisando aquellos puntos que puedan ser mejorados y aquellos que necesiten una implementación no contemplada en un principio, así como la reformulación de conceptos de los que parten tanto el modelo aplicado como el modelo psicológico de intencionalidad, a su vez que en la metodología empleada.

Capítulo 1: Antecedentes y desarrollo del concepto de intencionalidad

- 1.1 Definición desde las posturas filosóficas
- 1.2 Intencionalidad en la filosofía de la mente
- 1.3 Aproximación desde las ciencias cognitivas
- 1.4 Intencionalidad y la teoría de la mente
- 1.5 Introducción de la intencionalidad en psicología
- 1.6 Conclusión sobre el concepto de intencionalidad

1.1 DEFINICIÓN DESDE LAS POSTURAS FILOSÓFICAS

El concepto de intencionalidad fue rescatado de la Edad Media y reformulado por Brentano con tres propósitos, siendo tales una definición de psicología como una ciencia objetiva e independiente de la fisiología; justificar el dualismo de los fenómenos psicológicos así como el crear una nueva sistematización de los mismos donde el término *in-tentio* era empleado como el *tender a, tender dentro* (Brentano, como se citó en Libardi; 1996).

Este rescate del concepto lo aplica a los llamados fenómenos psíquicos, equivaliendo éstos a toda representación, ya sea en sensación o en fantasía. Cualquier tipo de pensamiento y emoción también una representación.

Todos los fenómenos psíquicos tienen un componente denominado “in-existencia intencional”, lo cual es la referencia a un contenido, la dirección hacia un objeto el cual puede no tener una manifestación física inmediata. Dicha in-existencia no puede tener lugar sin objeto a la cuál esté dirigida; así como la representación es el acto de representar y no puede darse sin aquello que se está representando, el elemento intencional no puede presentarse sin un objeto hacia el cuál vaya dicho fenómeno.

Este filósofo complementaría más tarde se noción inicial de fenómenos psíquicos, los cuales quedan divididos en representaciones, juicios (aceptación o rechazo de algo) y fenómenos de amor y odio (emocionales, con excitación física). De los anteriores, la representación es el fenómeno psíquico principal, presente en todo pensamiento; tanto los juicios como las emociones son disposiciones hacia la representación, elementos contenidos en mayor o menor grado en las representaciones y pueden estar o no presentes (Brentano, 2009). Lo intencional se halla en un objeto psíquicamente activo, donde algo se halla presente en la

conciencia, en donde toda la actividad psíquica trabaja con representaciones y objetos representados.

A partir de lo anterior, dichos elementos generan una diferencia interna en los fenómenos psíquicos, donde los objetos de la representación se relacionan entre sí de distintas maneras. Dichas relaciones entre objetos hacen que éstos se hallen en la conciencia intencionalmente de doble forma; es decir, el mismo objeto representado tiene cualidades distintas hacia una dirección. El papel de la conciencia es crucial en los planteamientos de Brentano, siendo ésta un acto que siempre implica la co-conciencia de uno mismo; varios actos pueden dirigirse al mismo objeto, por lo que varios actos con objetos diferentes pueden coexistir.

Al respecto, hace la aclaración de que “objeto inmanente” no debe de ser confundido con “objeto del pensamiento”, donde este último hace referencia a la contemplación de un objeto externo, que tiene una existencia fuera de la mente. Dicho objeto externo corresponde a una “categoría universal”, la cual es individualizada de manera distinta; esta individualización hace que pase a ser un “objeto inmanente”, siendo cada individualización diferente y no universal. En consecuencia, a representación es el acto de representar, mas no lo representado; además es la base del juicio sobre lo representado al ser el acto de presentar o de aparecer del fenómeno.

Los fenómenos psíquicos tienen una evidencia inmediata la cual es infalible y es la única forma de percepción interna. Para Brentano (1935), la percepción externa no es un fenómeno psíquico, porque únicamente se están evocando las características materiales del objeto de percepción. Esta naturaleza psíquica de los fenómenos es lo que les da la intencionalidad, el estar dirigidos hacia algo, a diferencia de los físicos, que no tienen una dirección estrictamente hablando. No hay una percepción externa, porque los objetos del mundo son percibidos e interiorizados de manera psíquica de infinitas maneras, y el objeto físico sigue siendo el mismo. Dicha permanencia física sería lo contrario a la intención: la extensionalidad, aquella característica que pertenece al objeto existente en el espacio tridimensional y no participa dentro de los fenómenos meramente psíquicos.

Sin embargo, su noción de percepción difiere del fenómeno psíquico, al decir que a intencionalidad está dentro del objeto inmanente (sin una correspondencia física) de las funciones mentales de volición, deseo, aversión y aprecio; dicho objeto inmanente está dado de manera intencional, no de manera formal (es decir física). No puede estar dicho objeto dado de dos maneras. La intencionalidad es algo que solamente ocurre dentro de los fenómenos psíquicos sin una correspondencia como tal en el mundo exterior (Brentano, 2009). Siguiendo a González-Porta (2002), la noción brentaniana de intencionalidad no es

de corte fenomenológico, sino parte del concepto aristotélico de percepción, postulando a la cualidad dentro en el objeto y el individuo, existiendo así las cualidades sólo de manera objetiva.

En los actos existe la separabilidad recíproca, referente a que, si se separa un acto de un objeto que involucra dos o más de ellos, los demás tenderán a separarse igualmente; y la separabilidad unilateral, donde, al separarse de un objeto, los demás actos continúan ligados a dicho objeto.

En la separabilidad recíproca posible que los dos actos establezcan un nexo entre sí, no así en la separabilidad unilateral, estableciéndose así un vínculo entre el objeto material y el inmanente. Al no tener el objeto inmanente una correspondencia directa en el mundo físico, la forma de conocer este objeto es externalizándolo por medio de los correlatos lingüísticos acerca de la experiencia con dicho objeto, lo que piensa de ella (Brentano, 2009). A partir de esto, se plantea que el contenido intencional es similar del objeto, radicando la diferencia en que el contenido intencional es acerca del objeto, no el objeto en sí mismo que, como se mencionó anteriormente, pertenece al exterior y por ende a un primer orden; el contenido intencional no existe de forma tangible en la naturaleza, sólo se puede comunicar acerca de dicho contenido.

El rescate de la intencionalidad desde el aspecto filosófico dio lugar al desarrollo de varias escuelas, tal es el caso de Edmund Husserl, fundador de la fenomenología. Discípulo de Brentano, introduce la intencionalidad como elemento clave de esta rama de la filosofía que busca el estudio de los fenómenos desde los fenómenos mismos, sin elementos ajenos a dicha experiencia que puedan alterarla.

Para Husserl (1999) la intención se centra básicamente en los actos, donde ésta hace referencia al “apuntar hacia”, donde los fenómenos de la conciencia son priorizados en función del dónde se está apuntando la intención para llegar a un cumplimiento. En otras palabras, la intencionalidad es concebida como el vínculo existente entre el individuo y su relación con el mundo.

Partiendo de esta idea, define a la conciencia como el conjunto de los actos psíquicos o vivencias intencionales, así como la percepción interna de las mismas; tanto las vivencias intencionales, creadoras de la experiencia subjetiva del fenómeno, como el contenido de las mismas serían parte de los acontecimientos reales, conformados por percepciones representaciones, imaginación, pensamiento, emociones, etc.. Para la conciencia no hay diferencia entre la representación de un objeto que existe en el exterior a otro que no existe, siendo el mundo de los fenómenos, de la experiencia en la que se forma el objeto mental,

difiere del mundo físico, que aporta las propiedades o el contenido descriptivo de los objetos.

No obstante, el acontecimiento real es ajeno a la experiencia y, por ende, diferente al fenómeno. Al ser el fenómeno ajeno al acontecimiento real, físico, la sensación queda entendida como elemento subjetivo como resultado de las propiedades del objeto exterior, lo que Brentano denominó extensionalidad. En esta noción de vivencia intencional, las intenciones no existen solas, sino que siempre se manifiestan junto con otra intención subordinada por el hecho de que la experiencia denominada pura se ve influida por varios factores previos a la manifestación del fenómeno así como

1.2 INTENCIONALIDAD EN LA FILOSOFÍA DE LA MENTE

El estudio y análisis de la intencionalidad posterior a la fenomenología es relativamente reciente, siendo principalmente abordado tanto por las ciencias cognitivas como por la filosofía de la mente. Daniel Dennet es uno de los que más han ahondado en el estudio de la intencionalidad desde esta última rama del conocimiento.

Dennet (1996) aborda la intencionalidad a partir del objeto exterior. Para realizar una acción, hace falta un objeto al que vaya dirigida, el cual será el contenedor de la intención. Referente al concepto de “existencia” será un referente a lo material y, por ende, inexistencia será relativo a algo que no existe materialmente; y la “In-existencia intencional”, en donde el objeto, pese no tener necesariamente una existencia física, la tiene dentro de la conciencia. Es aquí donde entran las entidades abstractas que pueden ser el objeto intencional (el objeto hacia el cual está dirigida la acción).

Para Dennet (1996), la tesis de Brentano sobre intencionalidad consiste, a grandes rasgos, en la diferencia entre los fenómenos físicos y mentales, teniendo estos últimos un contenido en relación con su significado, estando su identidad como fenómeno individual en sus descripciones. Siguiendo este punto, lo intencional no estaría dirigido hacia un objeto como tal, sino hacia una descripción del mismo.

Siguiendo dicha tesis, Dennet (1996) postula la intencionalidad como algo que sólo se halla en la mente y no en los objetos; no obstante, difiere del término “in-existencia”, al proponerlo como algo no existente de forma tangible. Otra diferencia respecto al primer autor surge en cuanto a la intencionalidad como propiedad, haciendo una distinción entre la de tipo descriptivo y la de naturaleza explicativa, lo que lleva al autor reconocer el lenguaje como elemento de comunicación intencional. Asimismo da una distinción entre

intención e intensión, refiriéndose esta última a un término que no es una verdad válida para todas las cosas de una clase, sino sólo para una. Es decir, el término no es extenso en cuanto a elementos que puedan adoptarlo como verdad, sino se restringe a sólo una cosa o elemento.

Además, partiendo de las ideas de Quine (2001) la extensionalidad, contraparte de la intensionalidad, quedaría definida como aquella propiedad de todas las cosas para las cuales un término es verdad; es decir, un enunciado válido como verdad para todas las cosas con determinada característica en común. Estas ideas mantienen al lenguaje como un elemento clave tanto dentro de la intencionalidad como de la extensionalidad e intensionalidad, al ser la principal forma de relacionarse con el mundo

Esta noción sugiere un estudio de la mente relegando los presupuestos ontológicos de las estructuras mentales para así no tener la necesidad de tener que realizar descubrimientos que puedan tomarse como el pensamiento o imágenes mentales; es decir, se trabaja con el denominado lenguaje de la mente, que opera en sus propios términos. Esta postura sería básicamente lo que Chalmers (2009) denomina como instrumentalismo, al valerse de supuestos o términos cuya única función es la de interpretar o facilitar el estudio científico de ciertos fenómenos así como el establecer una coherencia e ilación entre los mismos, evitando la utilización de elementos metafísicos; así, se propone una redefinición de la mente a partir de los descubrimientos y avances realizados en áreas como las neurociencias y las ciencias cognitivas, descartando de este modo un rechazo tajante al término “mente” como tal en el estudio del cerebro y los procesos mentales.

De acuerdo con lo anterior, esta redefinición de la mente conllevaría un cambio completo en el estudio de los procesos psicológicos desde las ciencias y la filosofía de la mente que, al seguir esta visión instrumentalista, se disiparían algunas reticencias científicas en el estudio de dichos procesos como el uso de mentalismos como “buscar, esperar, creer” surgidas a partir de su naturaleza no observable y sus intencionalidad intrínseca, que sin embargo tienen la función de facilitar el estudio de los fenómenos, sin recurrir al empleo forzado de definiciones operacionales rigurosas o “despersonalizadas”. A su vez, se plantea cuestionar al reduccionismo fisiológico que no toma en cuenta las características individuales.

De este modo, la propuesta anterior tiene por objetivo asociar el concepto de intencionalidad con lo psicológico, contrario a Brentano, quien lo asociaba a lo que él llamaba mental. La asociación entre el estudio replanteado de la mente y las ciencias del comportamiento fomentaría un mayor acercamiento entre las ciencias cognitivas, la filosofía y la psicología, así como un enriquecimiento de las mismas. Un ejemplo bosquejado

por Dennet involucrando las ideas de Quine, incluye el estudio de la intencionalidad dentro de las ciencias de la conducta partir del lenguaje, en donde el movimiento equivale al lenguaje natural a manera extensional, explicar lo interno desde lo externo; la intencionalidad se incluye al tratar de explicar cuál es la relación entre el antecedente y el consecuente de dicho movimiento más allá de lo fisiológico.

Dentro de esta asociación planteada con lo psicológico resaltan las características de los fenómenos intencionales; al ir más allá de las consecuencias inmediatas, los elementos no demostrables conductualmente serán demostrados con movimientos más eficazmente que con términos causales los cuales, partiendo del supuesto anterior, no serían más que una cadena indeterminada entre antecedente y consecuente, donde la intencionalidad se hallaría implícita a lo largo de esta indeterminación de contingencias.

Dichos movimientos se hallan presentes en las conductas antecedentes y consecuentes, mas no se limitan a ellos; esta diferencia entre el acto intencional y una conducta propiamente dicha hace referencia a la percatación del movimiento que existe en dicho acto, donde el sujeto, más allá de la percatación sensorial, hace presente el contenido descriptivo de la misma, lo cual es lo que dará la dirección de dicha conducta hacia una finalidad o meta que incluye en cierto modo una predicción que es al mismo tiempo una orden que está en correlación con los hechos externos que, a su vez, parten en gran medida de la función semántica y sintáctica del lenguaje, que se encargan del estudio del significado y el orden de las palabras, respectivamente (Anscombe, 1991).

Otra inclusión la intencionalidad como elemento importante se da en las ciencias cognitivas, específicamente en el procesamiento de la información y el modelo computacional. Siguiendo la analogía existente mente-computadora se plantea que la intencionalidad en esta última, en caso de existir, estaría siempre en función de los programadores, siendo los que establecieron de manera predeterminada las pautas de movimiento y contenido con los cuales funciona dicha máquina y, por lo tanto, no es capaz de generar nuevos algoritmos si es mediante las pautas preestablecidas; no obstante, si dicha postura incluyese a los seres vivos supondría, siguiendo a Dennet (1996), un elemento posiblemente genético e inclusive teológico, estando presente de alguna manera la predestinación.

Para descartar la especulación teológica sugiere formular una teoría de la intencionalidad, la cual debe tener la posibilidad de ir del movimiento y materia, donde se incluye la conducta como elemento extensional, al contenido y el propósito, que serían los verdaderos generadores de los comportamientos y actitudes, así como de los fenómenos psicológicos.

A diferencia de la postura de Dennet (1996) respecto a la intencionalidad vista desde la perspectiva computacional, que es vista como un conjunto de algoritmos predefinidos,

Humphrey (1995) la divide en instrucciones y órdenes dadas por un procesador principal hacia los subprocesos que llevan a la acción. De este modo, las órdenes cumplen el papel de ser meramente señales sin anticipación, meros algoritmos intermediarios entre los subprocesos. Por otro lado, las instrucciones son de naturaleza distinta.

Siguiendo a Humphrey, la instrucción hace referencia a la intención implícita que se halla dentro de la misma y que a su vez tiene presente un desenlace anticipado hacia una meta concreta y específica o en su defecto una aproximación a ésta, no como una acción con un resultado final aleatorio; esta instrucción, al tener una anticipación aproximada, es de carácter prospectivo, es decir, parte de la percepción subjetiva que se tenga del tiempo próximo, así como del cuando ocurre y la duración del presente. Además, dicha percepción adquiriría lo que denomina carácter transpeccional, incluyendo así la visión retrospectiva durante la instrucción y la respuesta que se obtenga de la misma

Para Humphrey los sentimientos quedan excluidos dentro de la intencionalidad dada su supuesta irrelevancia en las órdenes del procesador principal y por lo tanto en la conducta final, perteneciendo cada sentimiento a un tipo instruccional diferente y no intencional. Esta postura pudiese complementarse proponiendo la influencia de los sentimientos de manera implícita en la instrucción del procesador principal, es decir, la instrucción inicial ya está influida por los sentimientos dentro de su composición; de este modo, los sentimientos tendrían repercusión en la formación de la instrucción.

1.3 APROXIMACIÓN DESDE LAS CIENCIAS COGNITIVAS

Como se mencionó anteriormente, las ciencias cognitivas han realizado aproximaciones a la intencionalidad a partir de la analogía mente-computadora, donde el papel de la intención puede verse reflejado de varias maneras dependiendo de los elementos que conforman dichas variantes de esta analogía. Esto ha llevado a la proposición de una teoría de la mente consciente e inconsciente a partir del modelo computacional.

Uno de los objetos de estudio de la psicología cognitiva es la conducta de los organismos y sus propiedades internas. Además, el lenguaje explicativo de la psicología cognitiva no se limita a los elementos observables, sino que se vale de otros elementos que cumplen una función teórica, oponiéndose al reduccionismo y relaciones causales de las llamadas ciencias duras e integrando el papel activo que tiene el individuo en la relación con su medio. El principal propósito de la psicología cognitiva es el estudio de los elementos involucrados en la resolución de problemas, así como el establecer la causalidad de cierto tipo de conductas o acciones con características en común. (García-Albea,1993).

La psicología cognitiva se interesa por establecer una delimitación entre qué partes de la conducta se intenta estudiar, considerando a la manifestación de dicha conducta como la última parte del proceso. Se interesa por conductas con acción significativa que implica intencionalidad bajo una descripción en el sentido instruccional de Humphrey (1995).

El estudio de la mente en las ciencias cognitivas surge mediante una negociación entre el dualismo y el mecanicismo; se niega el carácter no natural de la mente para darle una explicación mediante el organismo, a la vez que el mecanicismo abandone el determinismo que lo caracterizaba y se define como un sistema en el cual se opera mediante elementos físicos, además de que la mente opera a modo de una máquina lógica, donde sus componentes incluyen, mas no se reducen, a un funcionamiento de estructuras observables.

El lenguaje utilizado por las ciencias cognitivas más allá de las explicaciones fisicalistas, es un lenguaje mentalista que se vale de un nivel de abstracción diferente para el estudio de los elementos de la conducta del organismo. Con ello se pretende no caer en el dualismo y, por consiguiente, el uso del lenguaje mentalista se pretende postular tipos y propiedades de los estados mentales, similar al instrumentalismo planteado por Dennet respecto al cómo debiesen estudiarse los fenómenos mentales.

Autores como Johnson-Laird (1990) proponen la existencia de elementos inconscientes benignos que se procesan de manera paralela a los que se llevan a cabo de manera consciente, estando cada actividad regida y jerarquizada por un procesador diferente. Cada uno de estos procesadores es independiente en cuanto al conocimiento detallado de su funcionamiento y estructura con respecto a otra actividad, y cada uno se activa en cuanto se percibe la entrada de información. Distintos grupos de procesadores especializados en la ejecución de tareas concretas para la plausibilidad del procesamiento paralelo, es decir, en módulos, los cuales son un factor fundamental para la evolución del cerebro.

Johnson-Laird propone la arquitectura de la mente en función de cuestiones de rendimiento y optimización de los procesos, siendo así que el procesador principal, al dar una orden general, optimiza los recursos para ordenar la ejecución de otros procesos que, de igual modo, se irán detallando mediante su paso por otros subsistemas. De este modo, surge la “experiencia de la realidad”, en la cual la orden general está enfocada hacia una meta, pero no es consciente del procesamiento que hay entre la orden de ejecución y la ejecución misma, es decir, la realización de la acción. Así la consciencia queda definida como aquello de lo que se da cuenta a cada momento, siendo los procesos intermedios mencionados anteriormente, los procesos inconscientes.

A diferencia de los procesos conscientes, que se llevan a cabo por medio de manipulaciones de símbolos gobernadas por reglas, los procesos inconscientes están relacionados con

mecanismos de recuperación de información de la memoria, en donde una información almacenada en la memoria puede ser activada si es consistente o está relacionada con otra que está siendo procesada de manera consciente, en donde dicha información traída a la experiencia consciente pasará por un reacomodo simbólico mientras dura en la consciencia.

La mente consciente se plantea como el resultado del procesamiento de la información que crea la experiencia subjetiva del darse cuenta de las cosas. Cuando, dentro de la realización de una tarea se está consciente de que dicha tarea es realizada a la vez de la percatación del medio en el que está así como la planificación de actividades a futuro, se dice que se habla de la autoconciencia. La autorreflexión es una representación mental de la autoconciencia, es decir, el proceso se describe y comprende a sí mismo, además de que se reconoce como un metaproceso independiente de los demás.

Contrario al procesamiento de una computadora, la autorreflexión no es una mera calca de los algoritmos bajo los cuales opera debido a que los contenidos que son procesados de manera consciente e inconsciente están en constante cambio y ello lleva a la incompletud, a la imperfección de la autorreflexión; el acercamiento más perfectible de la misma se logra mediante modelos que interpreten dicho proceso más que meramente describirlo, dejando así lugar al error. Dicha autorreflexión permite hacer “modelos sobre los modelos” de una manera prácticamente ilimitada, donde los niveles de abstracción serán cada vez más elevados, estando el límite funcional de la autorreflexión en el contenido intencional.

Además, cabe resaltar que la estructura está en función de la satisfacción de una necesidad, ya sea fisiológica o psicológica, lo cual va más allá del comportamiento sin separarse de éste. La necesidad pertenece propiamente al orden de la experiencia subjetiva, lo cual no está presente en las máquinas e incluso varía indiscutiblemente en cada individuo. Al igual que la postura de Dennet, Johnson-Laird considera que las máquinas funcionan de manera similar a la mente humana, pero no cuentan con la autorreflexión y, por consiguiente, emulan o aparentan ser intencionales, mas nunca llegan a serlo.

Si a la autoconciencia se le puede comparar con la metacognición, la autorreflexión vendría siendo la percatación del proceso metacognitivo, pudiendo intervenir en los diferentes niveles anteriores de procesamiento y corregir o mejorar algunos fallos en el mismo. Aquí es donde se da la elaboración de planes con la libertad de modificación en cualquiera de sus niveles o ejecuciones. Dicha libertad de elección entre alterar o no una decisión corresponde al nivel práctico, lo cual hace referencia al hecho de que las decisiones conscientes tienen a los elementos inconscientes anteriormente mencionados como subordinados en la ejecución exitosa de una tarea, donde la elección que llevará procesamiento entre la orden y la ejecución se hará de manera implícita.

A pesar de que la cantidad de elecciones posibles, en el nivel superior de la jerarquía, puede ser ilimitado, la restricción de las elecciones estará en función de la intención, en donde se involucran todos los niveles de procesamiento mencionados con anterioridad, donde el nivel más bajo se refiere a lo meramente conductual y, el más alto, a la autorreflexión y la intención; en la intención una acción va dirigida hacia una meta en específico, la cual puede ser o valerse de objetos materiales o inmateriales.

Dentro de esta propuesta, Johnson-Laird retoma las emociones complejas dentro del proceso de autoconciencia y, por lo tanto, su papel intencional. El origen de dichas emociones se halla en la evaluación cognitiva de la conciencia, siendo sentimientos el resultado de la interacción entre la mente, el cuerpo y la conducta. Las intenciones se ven afectadas por los sentimientos siempre y cuando sean percatados de manera consciente. De esta manera, las emociones complejas son el producto de una emoción y su respectiva evaluación cognitiva, por lo que estará influenciada por la autoconciencia y la cultura, es decir, la externalización de la autoconciencia en otros individuos. Sin embargo, la manifestación de las emociones complejas no se ve limitada a una representación simbólica ni conductual, siendo éstas aproximaciones en realidad de lo que se quiere comunicar

Por su parte, García-Albea (1993) postula la mente como un sistema altamente estructurado, en donde los módulos serían análogos a órganos mentales que cumplen funciones con alto nivel de especialización.

Dentro de esta propuesta la conciencia funge como procesador principal, el cual rige a todos los subsistemas y procedimientos inferiores, cuya especificidad en la tarea a realizar aumenta conforme disminuye su jerarquía dentro del sistema; el procesador principal da una orden de ejecución general, la cual va detallándose y especializándose a lo largo de su recorrido por los demás subsistemas.

Cuando un procesador entra en disociación o conflicto con otro, ya sea por su contenido o con la forma en la que se procesa la orden de ejecución, la meta se ve interrumpida, es decir, la orden no logra ejecutarse de modo satisfactorio. Dicha disociación se pudiera resolver mediante una interacción entre los distintos procesadores. La resolución puede estar en función de la orden de ejecución principal, con lo cual la prioridad será la ejecución exitosa de la tarea, el cumplimiento de la meta; de lo contrario, se presentará una acción que dista de la meta original y, si dicha meta tiene la mayor prioridad se tenderá a la retroalimentación de la interacción de los procesadores en el mejor de los casos.

Con base en estos planteamientos, García-Albea entiende la intencionalidad como una característica de los símbolos de distinguir cosas distintas de sí misma, en donde se trabaja en el nivel de representación para referirse a otros objetos. Las representaciones mentales pueden ser analizadas de manera semántica y sintáctica. El modo sintáctico hace referencia

a la forma en la cual se manifiesta dicha representación, interactuando de este modo los símbolos entre sí para crear nuevos símbolos y, en consecuente, nuevas representaciones que culminarán en una conducta intencional como puede ser la memoria, el aprendizaje, el pensamiento, el lenguaje y la conducta volitiva, mismos elementos que Brentano (2009) consideraba intencionales. A esta forma de interacción entre las representaciones y los símbolos es lo que le da la computabilidad a los procesos mentales al realizar operaciones con la forma de dichas interacciones.

Los procesos computacionales de determinada información tienen en común que son físicamente realizables en cuanto su estructura y están subordinadas bajo las mismas reglas y representaciones intencionales. Retomando la definición de Brentano (1935), la prospección o intencionalidad hacia algo que existe en la realidad tendrá que valerse de elementos mentales de la misma naturaleza, es decir, abstracciones de elementos tangibles en el mundo exterior, siendo dicho elemento externo una representación de algún objeto externo, es decir, extensional.

El estudio de la intencionalidad se da como una propiedad de los actos mentales en donde no se puede garantizar una total predictibilidad debido a la significación que implica dicha intencionalidad al realizar actos dirigidos hacia una meta u objetivo a partir de una representación interna de los estados mentales, donde éstos serían la relación entre el organismo y dicha representación. Dichos estados mentales pueden ser analizados semánticamente, es decir, a partir del significado, creencias, deseos y juicios de valor del individuo respecto a su representación, así como las representaciones derivadas de las interrelaciones de dichos estados, siendo esta postura semejante a lo sugerido por Anscombe (1991) referido al papel del lenguaje en la intencionalidad.

De este modo, la intención es entendida como aquellas actitudes del sujeto respecto a proposiciones y su relación interna. Dichas relaciones, a partir de las representaciones internas del sujeto, se hallan en un nivel funcional y conforman una acción. Dicha funcionalidad se halla a partir del sujeto entendido como un sistema intencional con logros, metas y objetivos, para los cuales operan diversos procesos que culminan en acciones que se concatenan entre sí bajo una prospección en común; es decir, la información obtenida por el organismo será codificada para llevar a cabo acciones con un propósito en común.

El pensamiento de Fodor (1986) pudiera incluirse dentro de los modelos del procesamiento computacional, aunque contiene elementos que no están presentes en los modelos anteriormente vistos. Fodor presenta el procesamiento de la información como un sistema cognitivo modular, siendo aquel que presenta un “encapsulamiento informativo” (p.63), o

sea, con un dominio específico, además de ser innatos y tener como propósito el cumplimiento de una función específica.

Los procesos psicológicos constan de un sistema de categorías perceptivas o transductores que transforman la estimulación externa en señales neurales, un sistema de entrada y procesadores centrales. Los sistemas de entrada, considerados por Fodor como los módulos de la mente, fungen como intermediarios entre los transductores y los procesadores centrales al codificar las representaciones mentales acerca de los objetos externos. Estas representaciones pasan por un sistema de inferencias a partir de representaciones previas. Estos sistemas inferenciales tienen una especificidad de dominio, es decir, se especializan en inferencias de una naturaleza específica, lo que les permite tomar información del mundo exterior y codificarla de tal forma que los procesos centrales puedan analizarla; esto es, la formación y fijación de creencias. Los sistemas de entrada son aquellos con procesos representacionales tales como el lenguaje y el pensamiento, donde las palabras tienen el mismo valor de identificación perceptiva de los objetos

Existe un módulo por cada modalidad sensorio-perceptiva que a su vez tienen diferentes niveles de especialización. En otras palabras existen, por ejemplo, módulos exclusivos para el lenguaje y sus diferentes especializaciones como la comprensión del habla, la escritura así como para generación de dichas variantes del lenguaje. Una característica de dichos sistemas perceptuales es el funcionamiento obligatorio, al ser imposible evitar la percepción debido a que proporcionan la única vía por la cual los resultados de la transducción acceden a los procesos centrales.

La propuesta modular de Fodor guarda una estrecha relación con el campo de investigación denominado Neuropsicología cognitiva, en donde se sugiere una organización cerebral en módulos funcionales especializados en cierto tipo de información y módulo intérprete el cual tendría la función de darle un sentido a dicha información y hacerla accesible a la conciencia. De acuerdo con este planteamiento, el módulo intérprete funge como mediador entre la conciencia y los demás módulos, teniendo estos últimos un carácter filogenético o innato (Fodor, 1986), o bien, de corte ontogenético, al irse desarrollando y especializándose durante la vida del individuo de acuerdo a sus experiencias y necesidades (Karmiloff-Smith, 1994).

Esta última postura toma como argumento base la plasticidad cerebral sobre la determinación genética, estando esta modularización de la mente en continua especialización conforme al desarrollo el individuo, generando nuevas especializaciones a partir de módulos base, dándose este proceso de modo progresivo en función de hacia qué estímulos o demandas del ambiente, con cierto grado de especificidad, se vaya enfocando

el individuo. Esta especificidad generaría, de acuerdo con Karmiloff – Smith, micro-dominios, donde los módulos enfocados en el procesamiento de cierta tarea serían aún más específicos al enfocarse en detalles particulares de dichas tareas; estos micro-dominios tendrían un carácter meramente filogenético en cuanto a su generación, partiendo de un dominio mayor con una carga ontogenética.

Otra postura que destaca dentro del ámbito de las ciencias cognitivas es la realizada por Varela (1998), quien parte de distintas nociones de cognición para así formular un modelo del procesamiento de la información que va más allá de la computabilidad de los símbolos. Varela define a la cognición en una primera instancia como la computación de representaciones simbólicas, entendiendo computación como un proceso realizado mediante símbolos y, su vez éstos últimos, representaciones de algo; es decir, una manipulación de símbolos con base en un sistema de reglas.

Una segunda definición que propone Varela sobre la cognición es “la emergencia de estados globales en una red de componentes simples” (p.79) donde la emergencia es el continuo reacomodo y reestructuración operacional a nivel local y a nivel conexionista; es decir, cada subsistema tiene sus propias reglas, y en conjunto de subsistemas está sometido a reglas de un nivel superior para lograr un determinado fin, la resolución de problemas. Esta continua interacción entre los subsistemas daría paso a la emergencia.

A diferencia de la mente humana, según Varela, los sistemas y máquinas computacionales no pueden realizar un procesamiento semántico debido a que las pautas de su análisis ya han sido establecidas y restringidas de antemano; esta limitante se resuelve con el análisis de la sintaxis de la representación simbólica, teniendo en cuenta que los símbolos implican una realidad física y una semántica. Este argumento coincide con el propuesto por Fodor (1986), quien considera que esta diferencia entre el ordenador y la mente se debe a la naturaleza de la computadora, que es un sistema cerrado cuyos elementos ya están dados, a diferencia del organismo, cuya cómputo de información se halla sensible al flujo de acontecimientos del mundo, las representaciones de los estados del ambiente de modo semántico y no sintáctico, como en las máquinas computacionales.

Si la mente humana y los sistemas computacionales operaran del mismo modo el pensamiento estaría limitado a un mero procesamiento mecánico de símbolos, el cual sería resultado de un proceso de auto-organización emergente, que a su vez surgiría de la interacción en conjunto de varias estructuras semi-independientes hacia un mismo fin, estando en constante reorganización para el cumplimiento de las diversas tareas cotidianas.

A dicho proceso de emergencia se le conoce como conexionismo, que es mediante el cual los símbolos adquieren su significado; este nivel subsimbólico trata de eliminar las

limitaciones del cognitismo computacional, donde la exactitud matemática de los procesos queda más allegada a una aproximación, teniendo el símbolo un significado aproximado y no estático. Este conexionismo busca explicar el cómo es que se adquieren los significados de los símbolos sobre los cuales trabaja la mayoría de los modelos de las ciencias cognitivas. Estas dos vertientes, la emergentista-conexionista y la cognitiva-computacional estudian las representaciones mentales del mundo y los sistemas de formación de las mismas en su conjunto para dar paso al estudio de la experiencia.

Esta continua reestructuración del significado está en función de las ilimitadas posibilidades para la acción, en donde la ejecución de una conducta estará inmediatamente relacionada con la ejecución u omisión de otra, generando así un reacomodo. La explicación de los procesos mentales mediante los modelos biológicos es muy general en comparación de los modelos conexionistas, los cuales integran la inteligencia artificial y las neurociencias, teniendo así la posibilidad de una aplicación tecnológica en varios ámbitos como el reconocimiento del lenguaje humano por parte de las máquinas o la implementación de estrategias de aprendizaje tanto por correlación como por imitación o instruccional de los contenidos. De esta manera, el localizacionismo cerebral sería necesario mas no suficiente en la explicación de los procesos mentales y la coherencia interna de los mismos.

Por lo tanto, la intencionalidad surgiría a partir de la actuación del sujeto o agente sobre representaciones mentales sobre los elementos físicos, que a su vez adquieren una representación simbólica sobre la base de las anteriores. A decir de Varela, en las ciencias cognitivas falta establecer el cómo se dan las relaciones entre los estados intencionales y los cambios que se derivan a partir de la conducta del sujeto. Con lo anterior, se define a la intencionalidad como percatación de la consciencia, un conjunto de funciones encaminadas a algo, cuya presencia consciente surge de la experiencia subjetiva que guarda relación con, mas no se limita a, el funcionamiento neuropsicológico involucrado en la formación de las representaciones (García, 2001).

Una postura que puede considerarse entre las ciencias cognitivas y la filosofía de la mente es la que presenta Searle (1992) en su bosquejo de una teoría de la intencionalidad, valiéndose del análisis semántico de la manifestación de la intención. La definición de Searle sobre intencionalidad se ve influenciada por la semántica, al definirla como “aquella propiedad de muchos estados y eventos mentales en virtud de la cual éstos se dirigen a, o son sobre o de, objetos y estados de cosas del mundo” (p.17). Dicha definición expone la intencionalidad presente en los estados mentales, pero sólo en algunos casos tales como la dirección hacia un objeto, sobre un objeto o de un objeto; es decir, sobre las características de dicho objeto o el objeto como tal. La propuesta del autor entra dentro del naturalismo,

al establecer que los fenómenos mentales tienen una base biológica y son causados tanto por el funcionamiento del cerebro como por su estructura; del mismo modo considera la intencionalidad y la consciencia como elementos principalmente biológicos.

No puede haber intencionalidad si no se está dirigida a algo. La presencia o ausencia de intencionalidad estará reflejada en el cómo se informe sobre dichos estados mentales, siendo el lenguaje el modo de informar. La formulación lingüística para que un estado sea considerado intencional debe estar siempre dirigido hacia algo, ya sea un objeto o el estado mismo

Searle establece una diferencia entre la intención y la intencionalidad, siendo la segunda una direccionalidad, mientras que la intención es solamente un tipo de dicha direccionalidad. Del mismo modo establece una diferencia entre el modo psicológico y el contenido representativo en los actos del habla. El modo psicológico hace referencia a los elementos tales como las creencias, expectativas, temores, juicios, etc., mientras que el contenido representativo a los estados intencionales que pueden o no realizarse dentro del lenguaje. Los actos del habla tienen la capacidad para representar objetos es una manera de relacionar al organismo con el mundo. La representación se vale de enunciados, considerados como un objeto sintáctico con propiedades representacionales a causa de que el lenguaje es un fenómeno social; las creencias y deseos tienen capacidades representacionales intrínsecas.

La intención se satisface si y sólo si la acción representada por el contenido de la intención se cumple. La acción intencional se define como la condición de satisfacción de un a intención, donde la acción debe ser planeada y enfocada hacia la meta.

Dentro de este concepto, Searle menciona que la representación intencional no siempre corresponde a la acción que logra la meta; en otras palabras, una acción ejecutada con una finalidad diferente a la representación mental intencional puede ocasionar que se logre la meta, pero ello implica que la acción no fue intencional a pesar de que la representación concuerde con la conducta manifiesta. Si se retoma la idea de Searle de que no existen acciones no intencionales, una representación mental puede diferir de la intencionalidad de una conducta que, aunque haya logrado el objetivo, no era acorde con dicha conducta; su intencionalidad era distinta a pesar de que se haya logrado la meta de la representación mental.

Por elementos como lo planteado en el párrafo anterior, Searle considera la aplicación del método de las ciencias naturales en el estudio de la conducta humana, tanto de forma individual como colectiva, no presenta los mismos resultados que en dichas ciencias naturales, por lo que esta falta de correspondencia es causada por una carencia en la

comprensión de la intencionalidad y su influencia en la estructura de la acción más que la de la descripción de la misma.

1.4 INTENCIONALIDAD Y TEORÍA DE LA MENTE

Al ser las ciencias cognitivas entendidas como un proceso de adquisición, elaboración, recuperación y utilización de la información en cuanto a la resolución de problemas referente tanto a animales como seres humanos y máquinas (García, 2007), no siguen una única línea de investigación, sino que se vale de la interdisciplinariedad de la neurociencia, la inteligencia artificial, antropología, lingüística, filosofía y psicología, principalmente. En el caso de las neurociencias, al ser éste un campo generado de por la colaboración de varios campos de estudio como la neurología y fisiología, exige diferentes metodologías de estudio acordes a la rama o campo dentro de las ciencias cognitivas a estudiar, llevando dichas investigaciones en ámbitos distintos tales como el molecular, neuronal, cognitivo y conductual.

Dentro de esta interdisciplina se presentan tres tipos de explicación. La actitud física, que se centra en la estructura física y natural-biológica; la actitud funcional, enfocada en la funcionalidad y comportamiento del sistema, dejando de lado los componentes físicos; y finalmente la actitud intencional, donde la persona es considerada un agente racional sobre el cual se pueden inferir creencias, sentimientos y deseos, permitiendo a su vez la predicción de la conducta.

Este último tipo de explicación, el de la actitud intencional, tiene relevancia el campo de las neurociencias a partir del estudio de las denominadas neuronas espejo, las cuales se activan tanto al ejecutar como al observar a otro individuo realizar una acción y cumplir el objetivo de la misma. Estas neuronas forman un mecanismo de percepción-ejecución intención, donde un sujeto puede atribuir o inferir la finalidad con la que se realiza determinada acción, es decir, su intención. En otras palabras, la intencionalidad podría encontrar su sustento en los mecanismos creados por las neuronas espejo, sistemas que se localizan en la llamada área de Broca (Dunbar, 1998), del mismo modo con la teoría de la mente, definida como un “conjunto de pensamientos, creencias, deseos, intenciones y emociones cuyas características e interrelaciones derivan en la conducta” (García, 2007 p.13). Por lo tanto, la teoría de la mente es el equivalente a un modelo de explicación de inferencias y predicciones en el comportamiento y actitudes. Dicho modelo, a su vez, crea explicaciones, modelos y representaciones de la realidad.

Dentro de la teoría de la mente la intencionalidad cumple un papel importante en cuanto a que dicha teoría requiere una representación del individuo acerca de lo que infiere sobre otro individuo, es decir, requiere de una representación de la representación (Riviere y Núñez, 1997). Así, las representaciones se clasifican en primarias y secundarias, donde las primarias son referentes a la captación y relación de elementos del medio, es decir, del mundo físico. Las representaciones secundarias equivalen a las creencias, conocimientos, deseos, intenciones que se tienen sobre estos mismos productos culturales, además de su relación con la realidad física. Al ser el engaño un elemento de origen cultural, es necesaria una representación secundaria, una metarrepresentación.

Estudios pioneros sobre la metarrepresentación hacen referencia a la llamada conducta maquiavélica en chimpancés, definiendo dicha conducta como la capacidad de engañar, mentir, simular dentro de interacciones sociales, establecer alianzas y traiciones para buscar su propio beneficio en alimento y poder (De Waal, 1993; Byrne, 1996). En dichas investigaciones se hallaron ciertas pautas comportamentales de algunos machos de la especie para conseguir ciertos objetivos tales como el ejercer poder sobre los demás, privilegios de alimento y apareamiento con las hembras, así como jerarquías en el grupo y alianzas para conseguir las mismas (Byrne, 1996; Premack & Woodruff, 1978; de Waal, 1993; 2007); Withern & Byrne, 1997).

Dichas conductas definidas como maquiavélicas tenían como objetivo el poder y privilegios, para las cuales es necesario reconocer la teoría de la mente y los elementos intencionales de los demás para así emplear recursos tales como el engaño en diferentes circunstancias de una manera eficaz, ejecutar conductas que le permitieran la convivencia dentro del grupo social, además de generar y mantener la formación de dicho grupo, del mismo modo que su permanencia o jerarquía dentro de éste (Tomasello & Call, 1994).

Por otro lado, los estudios de Piaget (1978; 1999) pudieran ser entendidos como una posible 'pre-intencionalidad' en los niños, donde se realizan acciones mediante un instrumento y, posteriormente, el conocimiento sobre las personas que rodean al niño. Estas acciones tales como gestos son consideradas como pre-lingüísticas, al no poder externar los estados intencionales de manera verbal. Dichas acciones se clasifican en protoimperativos, donde se dirige una mirada o gesto hacia otra persona, y protodeclarativos, donde dicha mirada o gesto está dirigida hacia la actitud de la persona a determinado objeto.

El juego implica representaciones y atribuciones a objetos que en la realidad no las tienen, lo cual se desarrolla entre los 2 y 5 años. Además, es en el final de este periodo en el que se diferencia entre los contenidos mentales propios de los demás, lo que conlleva la identificación e inferencia de dichos estados mentales en los otros. Dichas características de las representaciones guardan similitud con las encontradas en chimpancés por Melis &

Warnecken (2016) donde la cooperación entre los miembros de un grupo solamente se da con integrantes tolerantes, rompiendo dicha alianza una vez conseguido el objetivo, negándose a compartir lo obtenido con los demás; sin embargo, en los niños de las edades anteriormente mencionadas la cooperación y la alianza con sus pares continúa incluso después de logrado el objetivo, algo que también se encontró al estudiar a los bonobos, otra especie de primates.

Las similitudes entre bonobos y niños pequeños pudiesen sugerir un desarrollo similar de la teoría de la mente en ambos grupos y tendrían así, por lo tanto, representaciones y rasgos intencionales semejantes.

1.5 INTRODUCCIÓN DE LA INTENCIONALIDAD EN PSICOLOGÍA

Dentro del campo de la psicología han destacado las aproximaciones a la intencionalidad que aportan la llamada Escuela de Ginebra y la teoría histórico-sociocultural. Dichas posturas no recurren formalmente al empleo de dicho término; sin embargo, los postulados y elementos de las mismas se asemejan a las características que se han dado de la intencionalidad en diversas ramas revisadas.

La Escuela de Ginebra está representada por Piaget (1981) quien propone una teoría acerca del cómo surge el pensamiento en la infancia, para lo cual procesos como el aprendizaje se dan mediante un proceso de asimilación y acomodación, donde la primera parte de dicho proceso consta de la interiorización perceptual de la experiencia, es decir, la percepción del suceso externo como tal. La segunda parte del proceso, la acomodación, hace referencia a la interiorización subjetiva de dicha experiencia, la interpretación de la misma y el cómo debe realizarse ésta, así como el modo de relacionarse con experiencias pasadas, que pasaron por el mismo proceso. En esta propuesta, la intencionalidad pudiese estar presente dentro del modo en el que la experiencia pasa de ser percibida a ser interpretada, en la forma que llega a integrarse dentro de las experiencias subjetivas, así como en la formación y desarrollo del juego con sus pares (Piaget, 1978;1999).

Por otro lado, la perspectiva histórico-sociocultural de Vigotsky (2012) sugiere dos tipos de procesos psicológicos, los inferiores o meramente adaptativos, que cumplirían la función de supervivencia dentro del medio biológico, siendo algunos de éstos la percepción visual, auditiva y olfativa. Los procesos psicológicos elementales o inferiores se caracterizan por presentarse de forma automática sin que se puede ejercer algún control sobre los mismos.

Los procesos superiores, según Vigotsky, surgen a partir de la interacción social e inmersión en la cultura y, a diferencia de los primeros, sí se puede ejercer un control sobre los mismos

por consecuencia de su naturaleza consciente. Dentro de este tipo de procesos se resalta el lenguaje tanto en su modalidad hablada como escrita, elemento mediante el cual se transforma el medio a modo de herramienta, operando por medio de símbolos y otorgando así un significado a dicho medio y su transformación, dando así origen al pensamiento; a esta función constante de transformación del medio y adaptación al mismo por medio del lenguaje como herramienta de naturaleza simbólica es denominado mediación (Vigotsky, 2010; 2012).

Siguiendo a García (2001) la intencionalidad consta de dos dimensiones, primaria o natural y secundaria o de segundo orden. La primaria estaría presente en los mecanismos biológicos para la formación de la experiencia subjetiva y la consciencia, la descripción de las partes involucradas y su funcionamiento; la intencionalidad secundaria implicaría la experiencia en sí, la meta o finalidad hacia la cual va encaminada dicha experiencia o percepción de carácter subjetivo. Vigotsky no recurre al término intencionalidad estrictamente hablando, pero su pensamiento respecto a los procesos psicológicos elementales pudiera ser incluido dentro de lo que García defina como intencionalidad primaria, cuya meta sería la supervivencia y el funcionamiento biológico.

Del mismo modo, los procesos psicológicos superiores tendrían relación con la intencionalidad secundaria, con la experiencia subjetiva, representando la supervivencia social y las representaciones del medio, de modo general, la finalidad de dichos procesos, valiéndose del lenguaje y los símbolos para facilitar dicha supervivencia cuya complejidad requerirá del significado que el sujeto asigne a los elementos de dicho medio social. El lenguaje es un elemento clave para la codificación, recodificación y descodificación de símbolos y significados, por lo tanto, herramienta para la representación del mundo tanto interna como externa y para la interiorización de la experiencia percibida, la externa, y viceversa, la externalización de la representación interna mediante las acciones propositivas.

Dentro del campo de la psicología aplicada, los trabajos de Tolman (1948; 1977) son considerados pioneros en cuanto a la incursión de la intencionalidad en la psicología conductual, dando así origen a un campo conocido como conductismo mediacional.

Para Tolman una respuesta es el equivalente al desempeño mostrado por el individuo o sujeto, el cual está dirigido hacia una meta, la cual es el resultado de un conjunto específico de factores ambientales previos. La respuesta va más allá de una reacción fisiológica o neurológica, debiéndose tomar en cuenta los factores situacionales.

A partir de una influencia fenomenológica-fisiológica, Tolman propone tres variables que componen la conducta, las cuales son independientes, intervinientes y dependientes. Las variables independientes quedan definidas como el pasado de determinada respuesta o desempeño. Como elemento previo al desempeño, Tolman propone los “impulso-estímulos”, que actúan como condiciones internas del organismo, los cuales “tienen la propiedad de dar energía y dar valor” (p.21), siendo esta última propiedad el resultado de una asimilación de un constante ensayo y error que define las metas. Estos impulso-estímulos cuentan con la propiedad de que, si son demasiado fuertes o débiles, no generan una conducta dirigida hacia la meta. Si la meta es alcanzada durante el ensayo y error, se dice que el impulso-estímulo tiene una connotación positiva y viceversa, si no se alcanza, su connotación es negativa (Tolman, 1977).

Las variables intervinientes vendrían siendo constructos hipotéticos sobre los cuales se genera un continuo reordenamiento en la relación entre el organismo y el ambiente. Estas variables tendrían su función en el presente del sujeto, antes de realizar la conducta deseada. El autor considera estas variables como “disposiciones medio-fin”, las cuales serían resultado directo de los ensayos anteriores y teniendo relación directa con impulso-estímulos (Tolman, 1948).

Aquí Tolman (1977) emplea el concepto de “disposición cognoscitiva”, también denominado por él como “creencia” (p.23) que se quedarían fijadas en alguna parte de su sistema nervioso, produciendo por consiguiente una expectativa en el desempeño del sujeto mismo, conteniendo un grado de probabilidad y confianza de ejecutar un desempeño acorde a la meta. Dichas disposiciones podrían estar separadas o interconectadas de varias maneras, generando respuestas nuevas ante problemas o demandas ambientales determinadas.

Se hace una puntual diferencia entre lo que el autor considera creencia y lo que define como expectativa. La creencia la puntualiza como la disposición medio-fin que es duradera, mantenida a lo largo de determinado periodo de tiempo; asimismo, la expectativa sería una activación en el presente, en el aquí y ahora que se suscita bajo condiciones específicas; es decir, una predisposición más la percepción del estímulo activador. A diferencia de la creencia, que parte de la representación de situaciones y metas, la expectativa está enfocada en objetos concretos y tangibles.

Las disposiciones cognitivas planteadas por Tolman son representaciones de las expectativas, del desempeño esperado a partir de la percepción de las variables anteriores. De este modo, se postula que si el desempeño actual es aproximado al mostrado en ensayos anteriores, las variables y las creencias del ensayo anterior y el desempeño actual serán

similares, así como la expectativa del individuo ante las metas. Por el contrario, si el desempeño en el ensayo es distinto al actual, es probable que las creencias y expectativas actuales sean incompatibles con el ensayo.

Tolman (1977) esboza otro impulso-estímulo que actuaría en contra de la incertidumbre, es decir, el desempeño estaría en función de la forma más corta de la realización satisfactoria de éste. En conjunto, estos elementos pasarían a formar parte de estímulos complejos que potenciarían desempeños posteriores por medio de la retroalimentación, los cuales estarían sometidos a la incertidumbre mencionada anteriormente.

Tanto las variables intervinientes como las independientes y dependientes, así como las disposiciones, metas e impulsos-estímulos solamente presentan validez para el “aquí y ahora”, es decir, se presentan con determinadas magnitudes únicamente en situaciones específicas y particulares.

Partiendo de lo anterior, Tolman se aventura a dar su propia definición de pensamiento, siendo éste “en esencia nada más que una acción recíproca activada entre las expectativas resultantes de tales disposiciones previamente adquiridas que dan por resultado nuevas expectativas y nuevas disposiciones medio-fin” (p.40). La medición de los elementos del pensamiento, y por lo tanto de las variables sería más viable auxiliándose de la fenomenología, es decir mediante la experiencia de las representaciones en el sentido adoptado por Husserl (1999).

1.6 CONCLUSIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE INTENCIONALIDAD

A lo largo del presente capítulo se ha visto el desarrollo del concepto de intencionalidad desde su recuperación por Brentano a mediados del siglo XIX, su integración en la filosofía y en los mentalismos como explicación del objeto, así como la continuación de Husserl por medio de la fenomenología y la experiencia. Estos postulados pasaron de la llamada filosofía de la experiencia al campo de la filosofía de la mente al ser retomados desde un enfoque distinto en donde posturas como el instrumentalismo y el naturalismo le dieron un giro al concepto, generando un nuevo punto de vista en cuanto al abordaje de su estudio. Dicho replanteamiento del concepto tuvo a su vez influencia en el posterior desarrollo de las ciencias cognitivas y computacionales al tratar de explicar el pensamiento mediante la analogía con el ordenador a mediados del siglo XX.

Dentro del amplio campo de las ciencias cognitivas la intencionalidad fue estudiada e introducida de distintas maneras, que en conjunto dieron una perspectiva sobre el estudio de la mente así como una redefinición y reconceptualización de la misma mente,

formalizando aún más su estudio y su aceptación del concepto en la comunidad científica. La intencionalidad también se ha estudiado en primates en cuanto a la manipulación de grupos, la formación de alianzas y la permanencia de la jerarquía, teniendo el engaño un papel de notable importancia en la actitud intencional.

En la psicología su estudio se dio de forma aislada, introduciendo en el estudio científico a las creencias, actitudes, acciones, metas y objetivos. Dicha introducción partió de un corte fenomenológico en una ciencia diametralmente opuesta como lo es el conductismo, por lo que no cobró relevancia hasta la segunda mitad del siglo XX.

Es preciso establecer la distinción entre intencionalidad, intención e intensión. Al entenderse la intencionalidad como el contenedor de la intención y a la intensión como una derivación de la intención dirigida hacia un objeto cuya existencia no es tangible a los demás de forma física, sino mediante el lenguaje genera nuevas sendas en su estudio donde ramas del conocimiento tan aparentemente dispares como lo pueden ser la filosofía de la mente y el lenguaje, las ciencias cognitivas, computacionales, antropología, neurociencias y psicología, abordarán desde una perspectiva interdisciplinaria el estudio de los procesos mentales y las acciones dirigidas hacia objetivos tanto físicos como mentales.

Se han revisado posturas que sugieren al lenguaje como elemento de la manifestación intencional más que la conducta misma. A su vez, se ha propuesto la especialización cerebral en módulos de acuerdo a diferentes funciones y acciones en el medio, lo cual sugiere que la intencionalidad se halla presente tanto en la especialización de dichos módulos como en el procesamiento y selección de la información con un carácter tanto ontogenético como filogenético, estando así involucradas la intencionalidad y la extensionalidad, variando éstas en función del tipo de especialización.

En el presente capítulo es de notable relevancia el poco estudio que existe de la intencionalidad en la psicología; sin embargo, una integración de las neurociencias y la teoría de la mente generan la posibilidad de nuevos abordajes y complementariedades en las ciencias y la filosofía de la mente tal como la entienden los autores previamente mencionados. Este concepto de intencionalidad, inicialmente rechazado en las ciencias por sus rasgos subjetivos e intangibles ha sido integrado en posturas tales como la de Fodor, Karmiloff-Smith, Varela y Tolman de tal forma que los mentalismos han sido redefinidos, pero manteniendo el carácter inicial propuesto por Brentano y Husserl, lo cual concuerda con la postura falsacionista popperiana al hacer posible la integración de conceptos subjetivos y metafísicos mediante su reconceptualización, haciendo posible su estudio de un modo más formal, evitando su rechazo a priori. Al ser dicha integración prácticamente reciente en las ciencias, la intencionalidad tiene la posibilidad de generar nuevas explicaciones en el campo de la psicología y las disciplinas interrelacionadas.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES Y DESARROLLO DE LOS MODELOS DE AUTORREGULACIÓN

- 2.1 Aproximación conductual
- 2.2 Primeros modelos de autorregulación
- 2.3 Primeras aproximaciones a escalas de autorregulación
- 2.4 Modelo cíclico de Zimmerman
 - 2.4.1 Fase de planificación
 - 2.4.2 Fase de ejecución
 - 2.4.3 Fase de auto-reflexión
- 2.5 Conclusión del capítulo

Una acción intencionada está conformada por una meta, la opción de medios, persistencia, corrección y una orden final de paralización. Dentro de estos elementos destaca el papel de la retroacción, en donde el contexto en el que se lleve a cabo la acción se verá afectada por el contexto de dicha conducta, donde esta retroacción entra en juego al buscar una diferencia mínima entre la posición actual y la esperada.

Este tipo de acciones intencionadas pueden tener una naturaleza consciente o no, del mismo modo que la naturaleza de éstas. Sin embargo, la mayor parte de la actividad intencional no se da de manera consciente y, por lo tanto, se dificulta la comunicación de la misma con los demás individuos. Sin embargo, por medio del lenguaje esta acción intencional puede ser percibida por lo demás o, al menos, ciertos característicos de dicha actividad. Para que se logre comunicar dicha acción intencional es primordial alcanzar un grado de “conciencia comunicable respecto a lo que se intenta hacer” (Bruner, 1996 p.102).

En ocasiones la intencionalidad de un acto puede estar definida por lo demás y la comunicación de dicha acción hacia el ejecutante de la misma, para corroborar la coherencia existente dentro del ciclo anteriormente mencionado. Así, Bruner concuerda con Searle (1992) que una conducta intencional requiere de preparación, necesidad, sinceridad y oportunidad. Es decir, en la conducta meramente causal el agente no interviene dentro de la ejecución y finalidad de una conducta, a diferencia de la intencional, donde el agente anticipa las potenciales consecuencias de la misma a partir de una representación del mundo como el conjunto de relaciones posibles entre medios y fines (p.104).

Teniendo en cuenta dichos rasgos de las acciones consideradas intencionales, también cabe resaltar la estructuración de dichas conductas, existiendo la posibilidad de analizar por

separado cada una de las partes de dicha conducta en complejidad creciente y que pertenecen a un control de naturaleza distinta a las acciones causales (Johnson-Laird, 1990).

En las acciones intencionales la retroalimentación interviene al incorporar la información nueva y cambiante proporcionada por el ambiente, adaptando dicha información a los componentes de dicha acción, estando así implícito un mecanismo de control sobre los estímulos externos.

2.1. APROXIMACIÓN CONDUCTUAL

La consciencia y la reflexión han sido tomados en cuenta como procesos importantes dentro de las principales corrientes psicológicas; las de corte psicoanalítico resaltan el darse cuenta, traer al presente, las experiencias pasadas mediante la interpretación de las vivencias de la persona. Por su parte, los enfoques conductuales básicamente buscan establecer una relación entre antecedentes y consecuencias de determinadas conductas. En ambos enfoques la consciencia ocupa un lugar secundario, pero sin la cual no podría establecerse tanto una conexión lógica como interpretativa.

Por lo anterior, Thoresen y Mahoney (1981) consideran la participación de la consciencia al momento en el cual, tanto la interpretación de vivencias como la descripción y ejecución de pautas conductuales requieren de la auto observación, tomando la consciencia un papel elemental y, en el plano conductual, el autocontrol del comportamiento. Sin embargo, remarcan estos autores, la auto observación conlleva el riesgo de la subjetividad dado que tanto el observador como el observado son la misma persona.

Cuando se interrumpe una respuesta mecánica o automatismo, como el no conseguir los resultados esperados o logrados con anterioridad del mismo modo, tanto en conducta encubierta como explícita, se puede fomentar la auto observación, así como la toma de decisiones ante una gama de respuestas; considerando la autorreflexión o discriminación de factores como una conducta en sí misma, para lo cual es preferible el empleo de un registro sistematizado que detalle los elementos obtenidos mediante la auto observación, tomando en cuenta que el establecimiento de metas poco realistas tienden a generar pautas depresivas al no poder conseguir los resultados deseados.

Dentro de la perspectiva conductual de autorregulación existen las modalidades de resistencia y contención. La primera de éstas hace referencia a la resistencia que un organismo intensifica o soporta de manera voluntaria a falta de un condicionamiento

inmediato. En la contención, el individuo se retrasa, renuncia o reduce de manera voluntaria ciertas consecuencias positivas, es decir, se contiene a la recompensa.

En la contención influyen los pensamientos o actitudes que se tengan respecto a la meta retrasada; dichas actitudes repercuten fuertemente en el grado de contención que se tenga, es decir, si la contención implica un mayor retraso y de la meta y por tanto, una recompensa mayor, o si por el contrario, el tiempo de aplazamiento es menor y por ende, la recompensa es menor, pero inmediata. Aunque parezca redundante, cabe destacar que el individuo tiene en todo momento la capacidad de interrumpir dicho proceso de autorregulación, así como de implementarlo

Las posturas conductuales clásicas rechazan el uso de mentalismos y la relevancia de los procesos denominados internos dentro del comportamiento; sin embargo, estos elementos denominados conductas encubiertas, procesos cognitivos, no son totalmente inaccesibles, sino son observables al menos para el individuo mismo y para su estudio requiere de métodos distintos a los utilizados en la sistematización de la conducta manifiesta. Dichas respuestas internas pueden clasificarse de modo muy general en antecedentes, conducta a modificar y consecuencias (Thoresen y Mahoney, 1981).

Desde una perspectiva conductual, Kazdin (2008) define el autocontrol como aquellas “conductas que una persona emprende de manera deliberada para lograr resultados seleccionados por ella misma donde la persona debe elegir las metas y poner en práctica los procedimientos para alcanzarlas” (p.266). En pocas palabras, es una modificación conductual activa.

Las conductas de autocontrol frecuente privan de una recompensa inmediata para obtener en un futuro una recompensa mayor. Dichas recompensas suelen tener consecuencias negativas a futuro. Mediante una adecuada retroalimentación acerca de los cambios en estas respuestas biológicas se obtiene una mejora en las habilidades de autocontrol; así, se logra una reducción de los primeros elementos de la cadena de respuesta y el incremento de refuerzos para conductas incompatibles con la conducta a eliminar.

Las teorías fenomenológicas (Wolters, 2003) se refieren a la autorregulación en general como un proceso de concordancia entre la autopercepción, autoestima y apertura al cambio, lo cual genera autoeficacia. En cambio, las teorías conductuales privilegian la autoinstrucción y la autorrecompensa con fuerte énfasis en la aprobación social o la

recompensa material obtenida por parte de determinado grupo social, es decir, la autorregulación está en función de contingencias externas.

A lo anterior, teóricos como Bandura (1986) agregan la importancia de una retroalimentación continua con el objetivo de incrementar la efectividad en el aprendizaje, donde la automación cobra importancia como resultado de establecer metas más altas conforme se van realizando dichas metas. Además, tanto la destreza como la voluntad son componentes de la autorregulación, elementos que se hallan presentes durante todas las fases de dicho proceso autorregulatorio (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

2.2. PRIMEROS MODELOS DE AUTORREGULACIÓN

Dentro del campo de la autorregulación, Zimmerman es considerado como pionero en el estudio y formulación de modelos sobre este proceso. Es notable que, a lo largo del tiempo, dichos modelos se han ido modificando, detallando elementos, añadiendo unos o eliminando otros.

En sus primeras investigaciones Zimmerman define los procesos autorregulatorios como aquellos procesos dirigidos a la adquisición de información o habilidades que involucren acciones, un propósito y una instrumentalización de las mismas (Zimmerman, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons 1986; 2009).

Zimmerman (1989) define la autorregulación como aquellas acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje, además de incluir la iniciativa personal y la autoeficacia como creencia. La autoeficacia se define como las propias creencias sobre la capacidad de aprender o realizar un desempeño adecuado; en cambio, la eficacia autorreguladora se refiere a las creencias sobre el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado; es decir qué tanto los alumnos mantienen las estrategias de aprendizaje utilizadas a partir de la creencia de la eficacia de sí mismo (Figura 1).

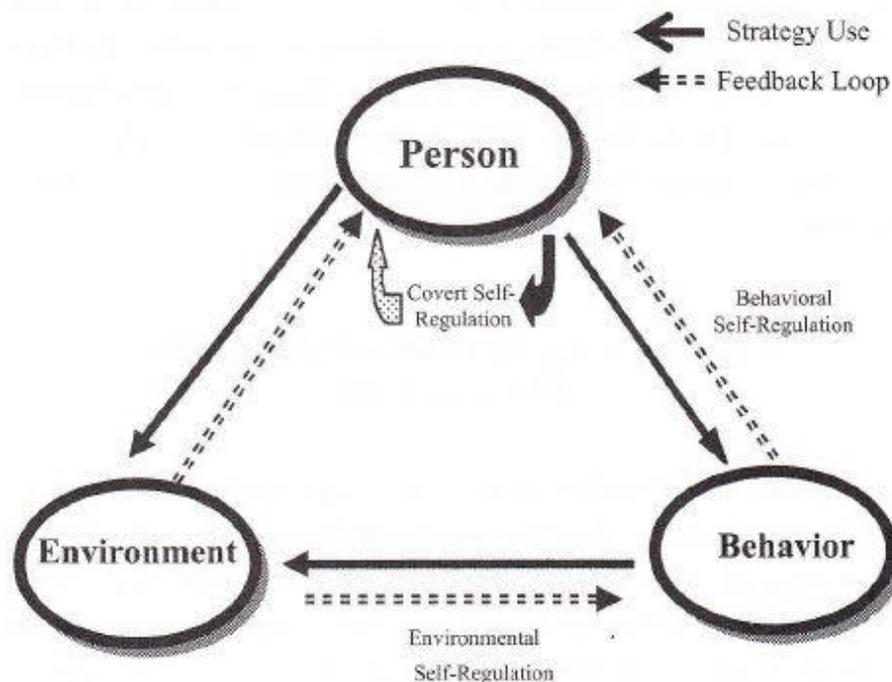


Figura 1. Primer modelo cíclico de Zimmerman, donde los elementos que presenta son de corte más conductual que cognitivo, como la autorregulación encubierta, conductual y ambiental (Tomado de Zimmerman, 1989).

La autorregulación también es entendida como proceso autodirectivo, donde las habilidades mentales se convierten en actividades realizadas de modo proactivo, que incluye tanto la resolución de problemas de forma individual como la integración social dentro del aprendizaje, jugando un rol fundamental la capacidad de adaptación, la iniciativa personal y la perseverancia (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005)

La autorregulación es una capacidad compuesta de procesos cíclicos tales como la monitorización y establecimiento de metas, dándose una retroalimentación a partir de la experiencia y activación de las estrategias de aprendizaje (Figura 1). También está definida como el control que realiza un individuo sobre sus pensamientos, emociones, acciones y motivación de acuerdo a objetivos previamente establecidos, estando implícita la influencia de la metacognición tanto en la regulación del pensamiento como de la emoción, teniendo relevancia particular (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). La regulación motivacional se halla inmersa a lo largo de todo el proceso autorregulatorio (Wolters, 2003), pues cada ejecución requiere cierto nivel de motivación para continuar con la tarea siguiente una vez terminada la acción previa

La autorregulación tiene elementos metacognitivos como la planeación, la auto evaluación constante, organización y definición de metas; motivacionales como el manifestar autoeficacia, interés intrínseco en las tareas a realizar, de modo tal que es considerado por

los demás como un individuo persistente quien se esfuerza; y conductuales, donde seleccionan, estructuran y crean ambientes o situaciones que fomenten el aprendizaje óptimo (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

Aunado a las características mencionadas, dichos individuos tienen rasgos auto didactas y generan autorrecompensas conforme vayan alcanzando sus metas. La destreza y la voluntad son componentes de la autorregulación, por lo que también existe un proceso contrario a la autorregulación, la auto-obstrucción o *self-handicapping* en inglés. (Boekaerts & Corno, 2005). Dicho proceso inverso se presenta en conductas y estrategias enfocadas a la evitación de la tarea, es decir, el objetivo es la evitación de la tarea y se realizan planificaciones y conductas dirigidas hacia esta finalidad

2.3. PRIMERAS APROXIMACIONES A ESCALAS DE AUTORREGULACIÓN

Zimmerman retoma técnicas autorregulatorias básicas empleadas, supuestamente, por personajes ilustres. Dichas técnicas son, principalmente, la búsqueda de información de alta calidad, establecer metas diarias, registros detallados de los logros personales, autoevaluación de los resultados y la modificación de estrategias de poca efectividad. A las técnicas anteriormente mencionadas (planificación, formulación de metas, autoevaluación del propio rendimiento, autocastigo, autorrecompensa, estructuración del entorno,) se añaden los procesos de visualización y la autoinstrucción verbal propuestos por Thoresen y Mahoney (1986)

Zimmerman & Martinez-Pons (1986) clasifican las estrategias de aprendizaje autorregulado en 14 categorías, siendo éstas autoevaluación, organización, fijación de metas y planeación, búsqueda de información, monitoreo, adecuación del ambiente, autoconsecuencias, memorización, asistencia social, revisión de escritos, principalmente. Algunas estrategias de la autorregulación son la autoinstrucción, elaboración verbal, monitoreo de comprensión de textos, fijación de la meta, adecuación del ambiente, búsqueda de ayuda social. De estos destaca el automonitoreo, que involucra la atención como un proceso metacognitivo, en conjunto con la consciencia de la responsabilidad en la retroalimentación auto-orientada y procesos motivacionales interdependientes.

Zimmerman & Martinez-Pons (1986) realizaron un primer acercamiento psicométrico hacia la autorregulación académica mediante una entrevista estructurada conformada por preguntas abiertas junto con preguntas adicionales para integrar la Guía de Entrevista de Aprendizaje autorregulado (SRLIS por sus siglas en inglés); posteriormente, como revisión de la SRLIS los mismos autores, incluyen elementos de evaluación de conductas

autorregulatorias de los alumnos por parte de los docentes, la *Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale RSSRL*, escala integrada por 12 ítems a manera de escalamiento Likert.

Durante el análisis de resultados de dicha escala se encontró una carga factorial hacia el aprendizaje autorregulado además de una correlación de .70 entre las respuestas dadas por los estudiantes y los profesores respectivamente (Figura 2).

Estudios posteriores de Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons (1992) encontraron una correlación significativa entre las creencias de eficacia autorregulatorias de los estudiantes y la predicción para su rendimiento en exámenes y calificaciones finales, donde se busca medir las creencias que los estudiantes mantienen sobre su conocimiento o habilidades de los procedimientos para emplear de manera adecuada las estrategias de aprendizaje y las situaciones o contextos en las cuáles el empleo de determinada técnica será satisfactorio (Figura 3).

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Prior grades	1.00					
2. Efficacy for self-regulated learning	.14	1.00				
3. Efficacy for academic achievement	.22*	.51*	1.00			
4. Parent grade goals	.26*	.15	.14	1.00		
5. Student grade goals	.23*	.30*	.41*	.41*	1.00	
6. Final grades	.23*	.16	.39*	.26*	.52*	1.00

Note. N = 102.

* $p < .05$.

Figura 2. De una muestra de 102 individuos estadounidenses del noveno y décimo grado, la autoeficacia mostró diferentes grados de correlación con distintas variables (Tomado de Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

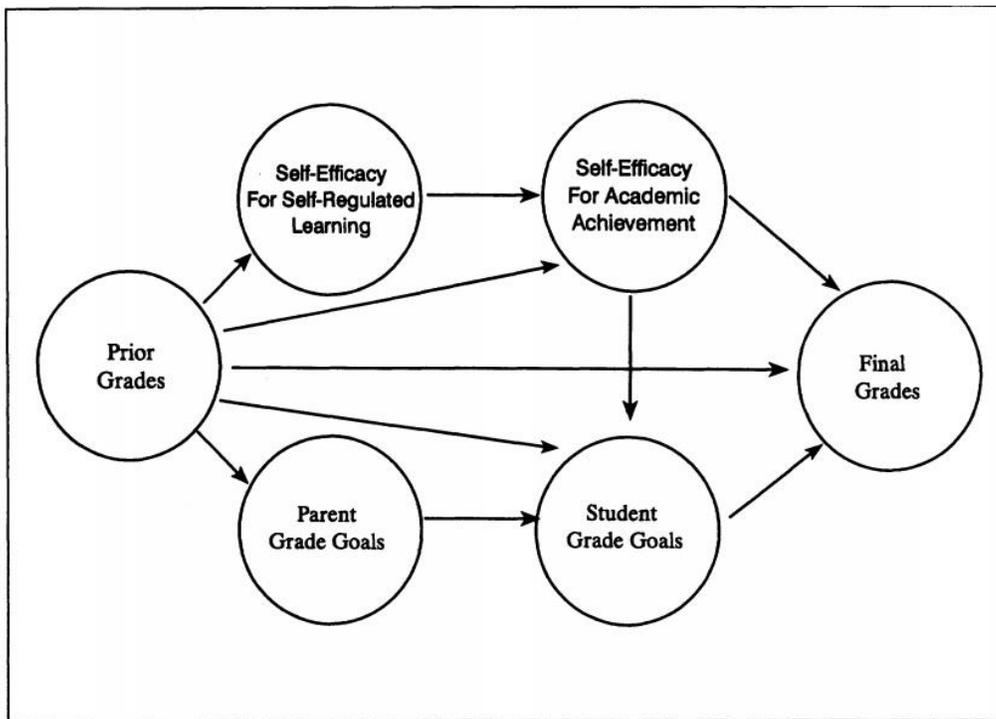


Figura 3. Representación gráfica del modelo causal de automotivación. Las seis variables se interrelacionan entre ellas en diferentes grados (Tomado de Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

Un rasgo notable de los estudiantes autorregulados es el ser conscientes de la relación existente entre sus acciones y las consecuencias que éstas generan académicamente; emplean estrategias de forma consciente para alcanzar metas académicas anteriormente fijadas y planeadas (Zimmerman, 1990). Algunas características de personas con aprendizaje auto regulado son la realización de tareas educativas con diligencia, pericia e ingenio, además de ser conscientes de poseer habilidades de las que carecen los estudiantes pasivos.

Siguiendo a Kuhl (2000), el modelo básico de Zimmerman carece de la inclusión de factores que afectan la volición, siendo los mismos el control de la atención, la motivación, emociones y de los fracasos. Dichos elementos volitivos se hallan en función de una diferencia entre la denominada orientación al estado, donde el estado emocional del individuo puede afectar la ejecución de la tarea en ese momento, y la orientación hacia la acción, donde la prioridad es la resolución de la actividad, estando las emociones en un segundo término. Sin embargo, el modelo fue posteriormente modificado con la adición de elementos faltantes en el modelo previo.

Pintrich y DeGroot (1990) proponen el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, MSLQ por sus siglas en inglés buscan obtener una correlación ente la autoeficacia académica general y las estrategias cognitivas y de autorregulación empleadas por los estudiantes. Del mismo modo, pretende hallar correlaciones entre autoeficacia específica en conductas tales como realización de tareas escolares, exámenes, y reportes.

Escalas como el Inventario de Estrategias de estudio y Aprendizaje, LASSI por sus siglas en inglés (Weinstein, Tomberlin, Julie & Kim, 2004) se basan en la autodescripción, valiéndose de subescalas relacionadas con autorregulación tales como concentración, autoexamen, organización del tiempo y ayuda para el estudio. Dichas subescalas parten de un marco general establecido a partir de la habilidad, autorregulación y motivación, incluyendo dentro de este último rubro creencias de autoeficacia y emociones relacionadas con el aprendizaje.

Por su parte, Carver & Scheier (1988) formulan el Bucle Autodirigido de Retroalimentación, *Self-Focused Feedback Loop* en inglés, dentro un acercamiento hacia un modelo autorregulatorio. En este modelo cíclico el estudiante monitorea la efectividad de sus métodos y estrategias, generando cambios en su percepción y en consecuencia, en su conducta, modificando sus métodos de aprendizaje para incrementar, de acuerdo a su percepción, la posibilidad de alcanzar sus objetivos.

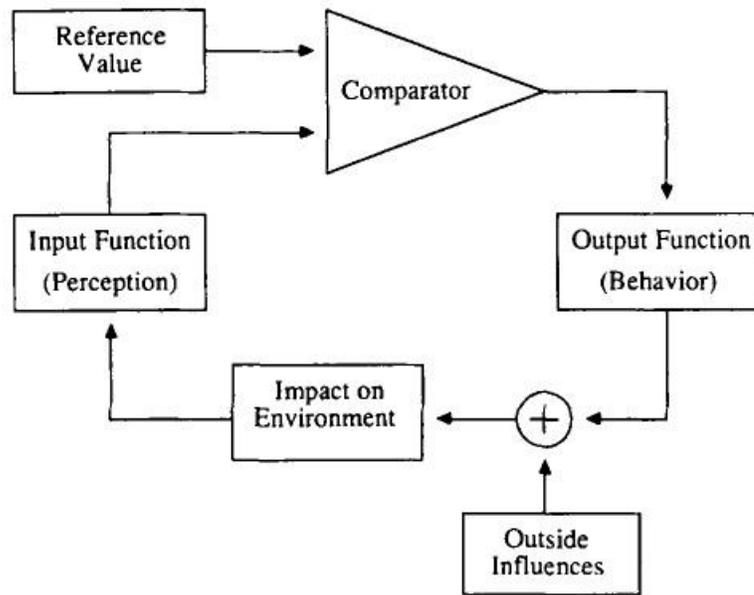


Figura 4. *Self-Directed Feedback Loop* (Bucle Autodirigido de Retroalimentación). De corte meramente cognitivo, el individuo (*comparator*) ejecuta una conducta (*output function*) que, junto con las influencias externas tendrá un impacto en el ambiente, afectando a su vez en la percepción del individuo (*inner function*). Así, la tarea a realizar y sus métodos (*reference value*) se verán modificados, repercutiendo en la conducta futura del individuo. (Tomado de Scheier & Carver, 1988)

El uso de metodologías como la observación directa y las entrevistas, tanto estructuradas como semi-estructuradas y estructuradas recopilan la información dentro de un contexto natural, no inducido; sin embargo, la desventaja de dichos métodos depende de la disponibilidad de los participantes y de sus habilidades para responder a dichos instrumentos, así como la inversión de una cantidad considerable de tiempo en la fase de revisión y análisis de las entrevistas por parte de los investigadores. Los auto-reportes, por ejemplo, son más próximos a una auto-evaluación en tiempo real, al registran en el momento aquellos aprendizajes obtenidos o la percepción de los mismos. Sin embargo, esta característica también resta validez a la información depositada en ellos, al no estar siempre presente el investigador en el momento de que el alumno realiza estos reportes (DiBenedetto & Zimmerman, 2013)

A partir de esto, DiBenedetto & Zimmerman (2013) formulan un nuevo método de medición de la autorregulación que denominan microanálisis, el cual se realiza en el momento que se producen los diferentes sub-procesos dentro de cada una de las tres fases de su modelo

cíclico, auxiliándose de determinadas preguntas dentro de la escala RSSRL formulada por Zimmerman & Martinez-Pons (1986) donde el docente evalúa el desempeño del alumno.

A diferencia de la escala RSSRL, la metodología microanalítica no es retrospectiva ni está afectada por un posible olvido del docente, sino que las preguntas son realizadas en el momento. Además este microanálisis provee información acerca de los estados subjetivos del alumno tales como pensamientos y sentimientos relativos a la tarea que a cada de realizar. Este análisis, al ser realizado en el momento disminuye el sesgo de las observaciones realizadas por el docente sobre el rendimiento del alumno, logrando una validez estadística de .87, de acuerdo con los autores.

2.4. MODELO CÍCLICO SOCIOCOGNITIVO DE ZIMMERMAN

A partir de la exclusión de elementos como la emociones y su función, Zimmerman realiza modificaciones a su modelo (Zimmerman & Moylan, 2009), siendo uno de los modelos con mayor aceptación dentro del ámbito académico en el estudio de la autorregulación del aprendizaje.

La versión más reciente del modelo cíclico (Zimmerman & Moylan, 2009) presenta tres fases, planeación, ejecución y autorreflexión, cada una con sus diferentes sub-fases. A continuación se hará una revisión de dicho modelo.

2.4.1. Fase de Planificación

La fase inicial, de planificación, es cuando el individuo tiene su primer encuentro con la tarea, donde valorará sus habilidades para realizarla exitosamente. En esta primera fase se analizan las características de la tarea y el significado que dicha tarea tiene para él mismo. Durante este análisis, la tarea es dividida en pequeñas partes a partir del establecimiento de objetivos, que son fijados a partir de una exposición clara de los criterios de evaluación y el nivel de perfección de los mismos.

Partiendo de la fijación de objetivos se procederá a una planificación estratégica, es decir, se elaborará un plan de acción acorde a dichos objetivos con cierto potencial de predicción de los resultados, estando dicho potencial en relación con el tiempo de planificación, siendo las creencias, valores, interés y metas, variables generales que, al interactuar entre sí, dan como resultado el grado de motivación e implicación del individuo en la tarea y, por tanto, el modo en que cada individuo se autorregula.

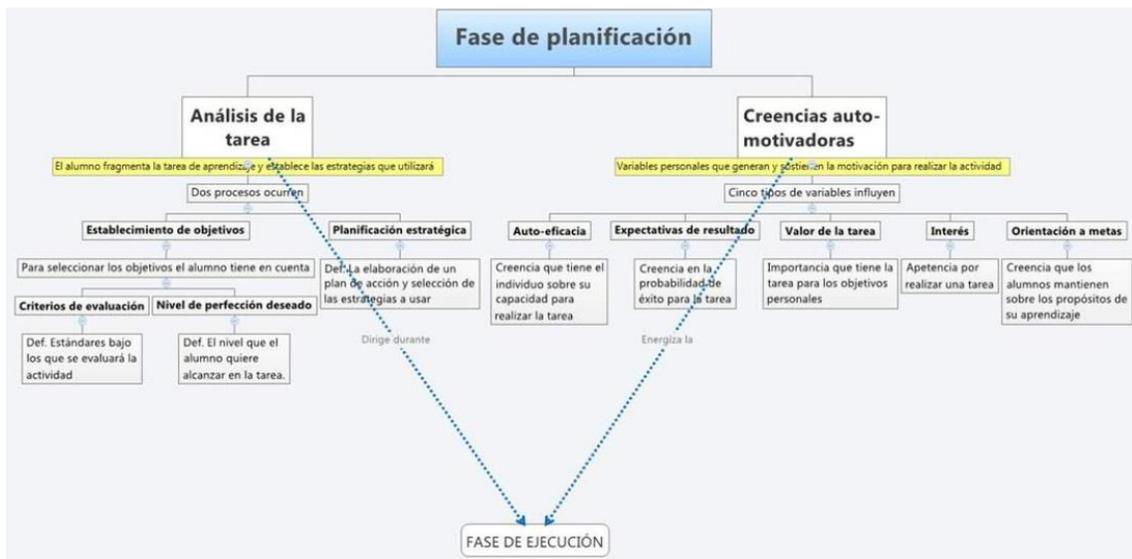


Figura 5. Primera fase dentro del modelo de Zimmerman & Moylan con las sub-fases respectivas (Tomado de Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

En la primera variable destacan las expectativas de autoeficacia, las creencias sobre la capacidad de ejecutar adecuadamente, es decir, creerse capaz. Aquí la tarea cuyo nivel es proporcional al nivel de motivación. En las expectativas de resultado. Estas últimas son creencias sobre la posibilidad de realizar una actividad exitosamente, teniendo en cuenta las probabilidades de error en el resultado final.

La segunda variable, valor, hace referencia tanto a la utilidad que el alumno vea en dicha tarea como al interés hacia la misma, ya sea situacional, extrínseco, o personal, intrínseco

La orientación a metas, también llamadas orientadores motivacionales, son definidas como creencias sobre los propósitos del aprendizaje, surgidas a partir de experiencias previas

2.4.2. Fase de Ejecución

Es en la fase que se realiza la actividad. Es la misma intervienen dos procesos principales, la auto-observación y el autocontrol (Figura 6).

Durante la auto observación incurre un subproceso, la monitorización metacognitiva, donde se compara tanto la forma en que se está ejecutando el proceso como la calidad de la tarea realizada con un criterio o patrón establecido. Este subproceso se halla presente durante toda la actividad

Otro subproceso presente en la auto-observación se conoce como auto-registro, consistente en una codificación de las conductas ejecutadas para una posible revisión posterior. Este subproceso funciona como estrategia tanto para control interno como para control externo; en el control interno fomenta la reflexión del individuo sobre sus propias acciones al compararlas con los resultados finales.

El otro proceso dentro la fase de ejecución es el autocontrol. Consta de una serie de estrategias tanto metacognitivas, que tienen como finalidad mantener la concentración durante la ejecución de la tarea, como motivacionales, donde se busca mantener el interés en la realización de dichas acciones.

En las estrategias metacognitivas se incluyen las estrategias específicas de la tarea, una planeación para la obtención parcial o total del objetivo. Dichas estrategias estarán en función de la naturaleza de la tarea; también se incluye la auto-instrucción, donde el individuo verbaliza órdenes o instrucciones autodirigidas respecto a la acción realizada en ese momento o en futuro próximo.

En tercer lugar, el autocontrol contempla la creación de imágenes mentales, siendo favorable para la memorización y asociación de conceptos. En cuarto lugar, la gestión del tiempo cobra relevancia, sobre todo en la existencia de una fecha límite de entrega o de realización de la tarea y el individuo asigna un tiempo determinado a cada parte de la tarea con la finalidad de una ejecución satisfactoria.



Figura 6. Representación esquemática de la fase de ejecución en el modelo cíclico de Zimmerman con sus respectivas sub-fases (Tomado de Panadero y Alonso-Tapia, 2014)

La siguiente estrategia metacognitiva dentro del autocontrol se refiere al manejo del entorno de trabajo, al controlar, si es posible, los elementos distractores que interfieran con la ejecución exitosa de la tarea; posteriormente, el solicitar ayuda se considera útil cuando el individuo es consciente de sus capacidades o habilidades, que no son suficientes para la ejecución satisfactoria de una conducta, además que la intención del alumno sea la resolución del problema y/o aprendizaje en lugar de la evitación de la tarea.

Dentro de las estrategias motivacionales contempladas dentro del autocontrol se halla la incentivación del interés. Este punto está muy relacionado con la auto instrucción, al ser un continuo recordatorio que el alumno se hace a sí mismo sobre la meta por la que está trabajando y por la que fijó sus objetivos. A diferencia con el incentivo del interés, la autoinstrucción es referente a órdenes en tareas concretas, que repercuten directamente en la conducta; sin embargo, la autoinstrucción no contempla primordialmente la meta final, factor que sí está presente en el incentivo de a tarea.

En último lugar, las autoconsecuencias se consideran parte de las estrategias motivacionales, estando presentes conforme se adquiere una mayor conciencia del progreso que se vaya obteniendo, haciendo uso de auto-recompensas conforme se vayan experimentando los logros. Del mismo modo, castigos autoimpuestos resultan útiles para eliminar conductas.

2.4.3. Fase de Auto-Reflexión

La última fase del modelo cíclico es la auto-reflexión, donde se juzga la ejecución de la actividad en conjunto. Al igual que las fases anteriores, incluye sub-fases que a su vez se dividen en categorías.

La primera parte de esta fase es el auto-juicio, que incluye la autoevaluación y la atribución.

La autoevaluación, definida como una valoración del alumno de su trabajo como correcto o incorrecto a partir de criterios determinados, controlada por el estándar que el alumno mismo haya establecido (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). Al igual que en otras etapas de este modelo, es primordial que el individuo conozca a detalle dichos criterios, generalmente planteados antes o al inicio de la actividad. Es relevante la diferenciación que puede existir entre diferentes alumnos, para quienes los criterios de exigencia ideal y personal no siempre concuerdan; es decir, para un individuo la excelencia corresponde con el nivel de exigencia establecido por sí mismo, y para otro individuo el criterio de exigencia que él mismo estableció pudiese corresponder con la suficiencia por parte del docente. Dicha diferenciación tiene relación directa con la variable de valoración existente en la fase de planeación (Figura 7).



Figura 7. Esquematación de la última fase del modelo cíclico de Zimmerman. En esta fase se realiza un balance de lo realizado en las fases anteriores. Dependiendo de dicho balance serán las estrategias utilizadas en una tarea futura.

La segunda fase de la auto-reflexión corresponde a las atribuciones causales; el individuo explica los resultados en la actividad, tanto si se realizó exitosamente o se fracasó en la misma. El alumno hace inferencias sobre dicho resultado, tomando en cuenta su desempeño, planeación y ejecución a lo largo de la tarea. El proceso auto-reflexivo da pauta a la aparición de emociones, que dan paso a la auto-reacción, tercera fase de la auto-reflexión, donde el alumno reacciona tanto cognitiva como emocionalmente a sus propias atribuciones; es un proceso de percatación de las atribuciones desde una evaluación externa a la actividad inicial a realizar. Mediante este proceso se adquiere o mejora la capacidad de control sobre dichas atribuciones dependiendo de los resultados y expectativas establecidas en un inicio.

El alumno, al hacer un juicio sobre sí mismo pone en comparativa sus creencias, actitudes, juicios y valoraciones antes, durante y después de la actividad a partir del resultado obtenido (Zimmerman y Moylan, 2009). Las creencias, actitudes, emociones, juicios y valoraciones resultantes de este análisis ciertamente profundo, determinará el tipo de motivación del individuo hacia la planeación, ejecución, y reflexión de actividades relacionadas en un futuro próximo. En caso de resultar positivo dicho análisis se habrá llevado a cabo un proceso denominado autosatisfacción; sin embargo, si el alumno determina que los resultados son negativos, buscará maneras de evitar enfrentarse nuevamente a la misma tarea mediante inferencias defensivas.

Tanto si el resultado genera inferencias adaptativas o defensivas, será el punto de partida para la planeación ejecución y reflexión de ejecuciones posteriores, que tendrá gran influencia en las expectativas de resultado y las variables mencionadas anteriormente. El papel de la emoción dentro del proceso autorregulatorio ha sido estudiado desde la memoria prospectiva (Gordillo, Arana, Meilán y Mestas, 2010), donde se busca recordar el realizar determinada acción programada y así llevar a término una intención; las claves de recuperación, estímulos que facilitan o generan recordar la ejecución de cierta conducta, facilitan que la instrucción sea ejecutada de forma adecuada. De acuerdo con Gordillo y cols., el estado de ánimo facilitará la captación u omisión de dichas claves de recuperación.

Además, el proporcionar un incentivo al individuo durante o después de la ejecución de la tarea aumentará las probabilidades de un estado de ánimo adecuado para la realización satisfactoria de la misma, incrementando los niveles de motivación. Sin embargo, el inducir una emoción por medio de la recompensa o castigo, para que el individuo ejecute una tarea de acuerdo a lo esperado, influyendo en gran medida a la memoria prospectiva.

2.5. CONCLUSIÓN SOBRE LA AUTORREGULACIÓN

En el presente capítulo se han revisado de forma general los principales modelos y referentes sobre autorregulación, enfocándose principalmente en la parte relativa al aprendizaje. Los modelos de Zimmerman (1989; Zimmerman & Moylan, 2009) son los más estudiados por la esquematización y el carácter cíclico que incluye dentro de sus modelos.

En el modelo de Zimmerman se puede precisar mejor la forma en la está inmersa la intencionalidad dentro de los procesos de autocontrol, que requieren una constante reestructuración de acuerdo a los resultados inmediatos y a largo plazo. Aquí, en la autoinstrucción, el tipo de intencionalidad varía respecto a la ejecución inmediata-

resultados obtenidos o la ejecución posterior a partir de la experiencia previa en ejecuciones anteriores de tareas y los resultados de los mismos; es una intencionalidad hacia una actividad futura se dan por hecho, en el ámbito interno, varios supuestos necesarios para la formulación o dirección de las conductas hacia cierto objeto a partir de una interiorización de la experiencia y el significado que se la haya dado a la misma.

En el uso de cuestionarios y técnicas de autorregulación escritas, incluir la definición fenomenológica de las estrategias y herramientas utilizadas para la aproximación a una manifestación de la autorregulación, es indispensable estar consciente de lo que se está realizando, así como la finalidad de dicha conducta y su relación con otra actividad inmediata o una meta última.

Retomando las escalas e instrumentos de medición que involucran el lenguaje, verbalización y escritura, es importante retomar su importancia en el establecimiento de objetivos. La reestructuración verbal del mensaje puede disminuir o superar dificultades como confusión de significados o referentes entre docente y alumno (Bruner, 1998). Además es susceptible de retroalimentación; en caso de que no haya una interacción exitosa, el emisor reestructura el mensaje de acuerdo a los elementos de comprensión del interlocutor, como ocurre en modelos anteriormente vistos (Zimmerman, 1989; Zimmerman y Moylan, 2009)

Durante la fase de ejecución de Zimmerman dicha codificación o escritura de las conductas puede facilitar que el docente o el encargado de supervisar la actividad haga una comparación sobre la forma en que el alumno percibe, ejecuta y escribe sus propias acciones con la percepción misma del docente o incluso de los demás compañeros. De esta forma, el proceso de reflexión incluye un elemento o agente externo que retroalimenta al individuo durante todo el proceso, desde la planeación y ejecución hasta la evaluación final de resultados.

Es recomendable además que el docente realiza, dentro de sus posibilidades, un registro de dichas actividades para reducir un posible sesgo generado por posibles omisiones de conductas registradas por el alumno. Un elemento que no se retoma dentro de los modelos de autorregulación es la personalidad, factor que pudiera ser determinante dentro de la formulación de modelos posteriores, con inclusión de elementos como la conducta intencional. Más adelante se revisan modelos que integran aspectos tanto de la intencionalidad como de autorregulación, así como la forma en que se relacionan dichos conceptos.

CAPÍTULO 3: MODELO DE INTENCIONALIDAD Y AUTORREGULACIÓN

3.1 Modelo Psicológico de Intencionalidad

3.2 Modelo Aplicado de Intencionalidad y Autorregulación

3.2.1 Primera aplicación del modelo

3.2.2 Método

3.2.3 Resultados

Discusión general

Conclusiones sobre el modelo

Referencias

Un modelo recrea y representa fenómenos de la naturaleza, así como el reconstruir y reinterpretar teorías. El caso de los modelos teóricos, su función es la de sistematizar y analizar alternativas en la investigación tanto teórica como aplicada, facilitando la comprensión de ciertos elementos, que pueden ser empleados como analogía o aproximación de carácter práctico (Díaz, 2005).

A pesar de su carácter subjetivo, elemento que le ha valido el rechazo de las llamadas ciencias duras, la intencionalidad puede ser elemento de estudio científico si se integra la matematización que facilite la contrastación empírica. Para esto, la creación de modelos que integren de manera efectiva elementos de dichas ciencias es necesaria para el progreso de la investigación, generación y formulación de nuevos conceptos.

La intencionalidad puede ser concebida de diversas maneras y por tanto estudiada desde varias perspectivas distintas: como un metaproceso, es decir, un proceso dentro del proceso; como una característica o propiedad dentro de los procesos psicológicos como la memoria, el lenguaje, emociones y dentro de la conducta resultante de la interacción de dichos procesos

3. 1 MODELO PSICOLÓGICO DE INTENCIONALIDAD

También existe la perspectiva que considera la intencionalidad como un proceso independiente de los procesos mencionados anteriormente (Miranda y Torres, 2015), definiéndola como “un proceso psicológico de un agente activo, con un propósito

determinado, una meta y cuyas acciones conducen a dicho fin” (p. 97). Dichos autores formulan un modelo de intencionalidad y autorregulación de corte principalmente estructuralista con la finalidad de destacar e identificar con un alto grado de precisión los elementos dentro del comportamiento intencional.

Este modelo retoma las aportaciones realizadas en lo referente a la conducta intencional (Tolman, 1948; 1977) y a la retroalimentación del medio en las conductas (Vigotsky, 2012), así como lo planteado por Searle (1992) en referencia a la intencionalidad como parte de las cogniciones y el modelo de autorregulación de Zimmerman (1990).

Miranda y Torres (2015) resaltan la importancia del estudio psicológico de la intencionalidad a partir de la inferencia y manipulación de los estados mentales de los demás, así como el engaño para el beneficio propio; además, también se denota la relevancia de la formulación de modelos sobre la intencionalidad para comprender su estructura, sus relaciones y funciones. Miranda y Torres proponen un modelo intencional a partir de componentes estructurales con el propósito de visualizar las relaciones entre las variables de este comportamiento así como los componentes del mismo.

Para la formulación de dicho modelo se establece una diferencia entre intención e intencionalidad. La intención es referida como una acción meramente potencial que se queda en el ámbito mental; en cambio, la intencionalidad incluye, además de la presencia mental del acto, una acción cuya ejecución directa llevará la intención a lo concreto. Miranda y Torres consideran tres elementos característicos dentro de un acto intencional, siendo éstos la conducta del sujeto como resultado del contenido mental; que dicho sujeto tenga un objetivo fijo, incluyendo las creencias del individuo respecto a sus acciones. Además de las referencias retomadas por los autores mencionados, el modelo parte de tres presupuestos.

El primero de ellos es la distinción entre los fenómenos naturales, donde el individuo puede o no intervenir en su desarrollo y generación, y los fenómenos psicológicos-sociales, que son producto directo de la acción humana. El segundo presupuesto del modelo es el agente, quien lleva a cabo las acciones dirigidas intencionalmente hacia una meta consciente, buscando un para qué, una aplicación práctica de acciones que pueden ejecutarse de forma consciente o automática, estando presente en esta última modalidad al presentarse una ruptura del ciclo de ejecución; es decir, lo que se hace consciente es el fallo dentro de la conducta automática y, por tanto, tiende a corregirse para que el objetivo se satisfaga.

Esta aproximación psicológica de la intencionalidad tiene como elemento central al agente, el cual actúa de manera consciente para alcanzar una meta, percatándose de sus consecuencias con lo que pudiera autorregularse. Dicha autorregulación se da inicialmente a nivel cognitivo no reflejo, estando así actuando de forma intencional.

En conjunto con el agente y la intencionalidad, el presente modelo incluye la meta, es decir, el fin por el cual se está actuando y que requiere de una comprensión del significado que tenga el agente sobre dicho propósito; la acción recíproca del sujeto con el medio como la relación entre las conductas intencionales en un medio social en donde entran en juego elementos cognitivos y creencias de grupos que de algún modo se involucran en el alcanzar la meta; y finalmente, la conciencia como percatación y filtro regulador del comportamiento, incluyendo también las acciones reflejas y automáticas dadas de manera inconsciente y que pudiesen llegar a formar parte de la conciencia. De este modo, se parte de tres elementos causales, los cuales son el acto como resultado de la conducta del agente, la creencia de dicho agente para alcanzar un objetivo y que dicha fijación del objetivo se aúne a la creencia para detonar la conducta.

La última categoría, conciencia o percatación, toma a la conciencia como filtro de la intencionalidad al ser el modo donde se percata de las propias acciones, tanto conscientes como automáticas y reflejas, siendo estas últimas susceptibles tanto de percatación como de corrección o redireccionamiento hacia el objetivo establecido previamente.

En este modelo el sujeto es tomado como un agente activo cuyo comportamiento intencional se da tanto de forma planeada como automática, teniendo la posibilidad de autorregular su comportamiento en caso de que no haya alcanzado la meta por medio de la retroalimentación como resultado de su conducta. La conciencia tiene un papel central, pues involucra a la autorregulación y por consiguiente a la intencionalidad, a lo largo del proceso del agente para alcanzar su meta (Figura 1).

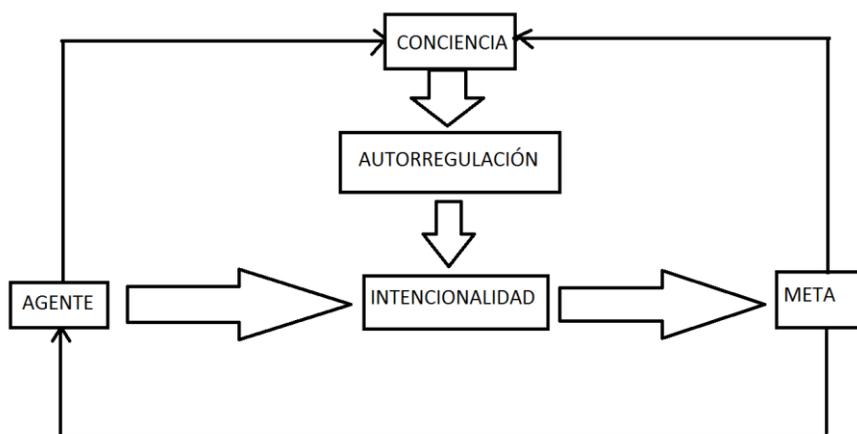
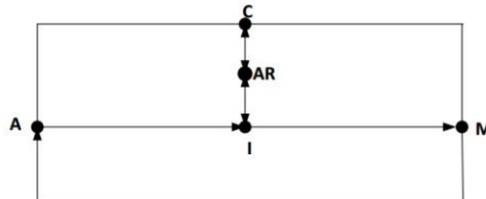


Figura 1. Representación gráfica del modelo. Se muestra el papel del agente como elemento de retroalimentación. La conciencia es tomada como un

filtro que determina la forma en que se alcanzará la meta a partir de la intencionalidad hallada en el proceso (Tomado de Miranda y Torres, 2015)

El modelo ha sido representado utilizando la llamada metodología de grafos, donde el modelo es reducido a su mínima expresión, lo que aumenta su poder explicativo de acuerdo a lo señalado por varios autores, tales como Díaz (2005). (Figura 2).



Nociones básicas:

I: intencionalidad

Ag: Agente

Am: Ambiente

Sam: Ambiente social

Bam: Ambiente biológico

C: Conciencia, percatación.

Ar: Autorregulación

Mt: meta: se define en forma concreta, social y personalmente.

Cg: cogniciones

B: acciones automáticas.

ENB: Elementos Neurobiológicos

EHS: Elementos Socio históricos

SS: Significado social

IS: Significado individual

Figura 2. Representación matemática en grafos del modelo de intencionalidad y autorregulación, donde se muestra la retroalimentación del agente (Tomado de Miranda y Torres, 2015).

El modelo también ha sido representado en una ecuación, donde las variables retoman los valores presentados en el modelo de grafos. Esta ecuación tiene como finalidad detectar los elementos que, junto con la teoría, pueden ser modificados o priorizados dentro de las variables que intervienen dentro del modelo de intencionalidad y autorregulación, siendo así susceptible a una reformulación en menor o mayor escala (Figura 3).

$$I = \{[\{B\{Ag(Cg \times b_n)(C_{Cg} \times b_{ARn})\}\}] \times [Mt] \times Ag[Am]\}$$

Figura 3. La intencionalidad ha sido representada algebraicamente de modo tal que se jerarquizan las diferentes variables que intervienen dentro del proceso de intencionalidad y autorregulación, estando las subcategorías en función de las acciones automáticas, la meta establecida, el agente y el medio (Tomado de Miranda y Torres, 2015).

3.2 MODELO APLICADO DE INTENCIONALIDAD Y AUTORREGULACIÓN

Miranda, Torres y cols. (inédito) proponen una implementación práctica y aplicada del modelo de intencionalidad y autorregulación a partir del control sobre la intención de realizar una acción y los elementos de los estudiantes. Este modelo aplicado, así como los resultados de la primera aplicación fueron presentados en el 1er y 2do Congreso Internacional de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, realizado los días 11, 12 y 13 de febrero de 2015 y los días 15, 16 y 17 de febrero de 2017, respectivamente.

Este modelo coincide de manera independiente con algunos planteamientos de Ajzen (1991) en la teoría de la acción planeada que hacen referencia al poder predecir una conducta a partir de factores como la actitud personal, la norma subjetiva y el control conductual, estando las intenciones inmersas de diferente forma en dichos factores. La acción planeada sugiere además que es mediante la autorregulación que la experiencia se transforma en aprendizaje a partir del significado que el individuo le dé a partir de sus aprendizajes previos, factores ambientales y motivación; es decir, que el aprendizaje sea significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) y sirva como experiencia para eventos y aprendizajes posteriores.

Esta propuesta sobre la intencionalidad y autorregulación integra la modulación del pensamiento, motivación, atención y conducta por medio de estrategias ejecutadas de forma consciente o automática de conductas guiadas por dichos mecanismos de acción para conseguir ciertos objetivos o metas, los cuales pueden ser aprendidas desde un elemento externo o ser estructuradas por el mismo sujeto a partir de conocimientos y experiencias previas mediante ensayo, error y retroalimentación.

Retomando a Meilán et al. (Meilán, 2004; Meilán, Pérez y Arana, 2005; Gordillo, Arana, Meilán y Mestas, 2010;), el recuerdo de ciertas pautas conductuales o secuencia de procesos para llevar a cabo una acción, la memoria prospectiva genera una sensación de control ante la remembranza de acciones que llevaron a la resolución satisfactoria de una

meta u objetivo, a partir de sucesos significativos para el individuo que son recordados mediante las llamadas claves de recuperación. En caso de que dicha memoria prospectiva indique una secuencia no satisfactoria, los procesos metacognitivos posibilitan la revisión, corrección y evitación de ciertos elemento o pautas dentro de la secuencia conductual, enfocándose así en el presente (Figura 4).

Para Miranda y Torres (2015) la secuencia intencional también se relaciona con la memoria retrospectiva al entrar en juego la recuperación de algún proceso adicional que haya sido pasado por alto y que el contenido de dicho recuerdo esté disponible de manera voluntaria y sea necesario para la ejecución completa y satisfactoria de la tarea.

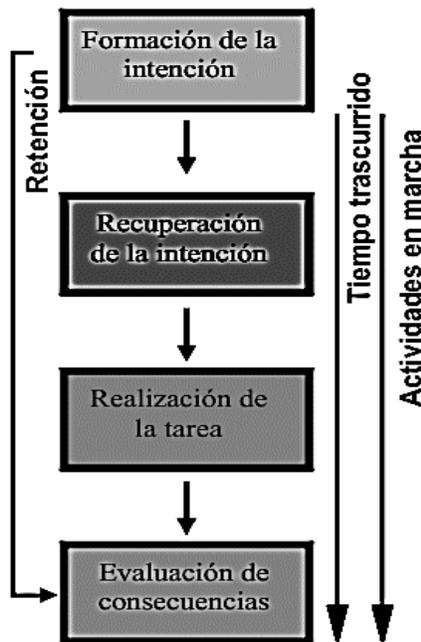


Figura 4. Representación gráfica de la secuencia intencional. A partir de la memoria prospectiva se recuperan las intenciones de experiencias pasadas, las cuales serán utilizadas como claves de recuperación en posteriores conductas (Tomado de Meilán, Pérez y Arana, 2005).

Para esta aplicación, la metacognición es entendida como una supervisión activa y regulación de procesos cognitivos enfocado a un proceso (Flavell, 1976). En el aprendizaje, dicha definición involucra la metacognición en el establecimiento de objetivos, el saber qué se quiere aprender. De este modo, la relación con la autorregulación surge a partir del saber cómo lograr dichos objetivos mediante diversas estrategias. En cambio, Miranda y Torres contemplan la metacognición dentro de la intencionalidad en vez de un proceso independiente de esta última. Semejante a la primera postura, Dobbs y Reeves (1996) consideran el procesamiento intencional no de forma secuencial, sino como una

interrelación de los factores mencionados anteriormente a partir de la planificación, monitorización, metacognición, contenido del recuerdo y conformidad.

Así, dentro de la motivación se toman en cuenta características como la elección, dirección, magnitud, naturaleza de la acción y objetivos establecidos dentro de dichas acciones. Este planteamiento fue realizado de forma pionera por Tolman al involucrar la elección y discriminación de opciones a partir de aprendizajes precisos con patrones autorregulados de conducta, los cuales fueron ejecutados de manera intencional.

Miranda, Torres y cols. consideran la meta dentro de la versión aplicada del modelo como un factor esencial en el inicio de la ejecución de las conductas, así como la estrategia y la motivación que permiten establecer caminos o formas de alcanzar dichos objetivos. Para Miranda y Torres, la metacognición es considerada como un elemento dentro de la intencionalidad, El modelo planteado se enfoca principalmente en el desempeño académico, donde tanto la intencionalidad como la autorregulación son enfocadas desde este ámbito. Para que dicho modelo pueda tener inclusión en el ámbito escolar, se toma en cuenta el logro académico representado como el resultado final que debe mostrar o alcanzar un estudiante al fin de determinado periodo escolar, donde pueden ser anticipados los propósitos, metas y aprendizajes esperados a partir de los elementos del pensamiento, metacognitivos, motivacionales e intencionales que se mencionaron anteriormente.

Para esto, Miranda, Torres y cols. proponen una clasificación del logro académico en tres categorías. La primera, logros cognoscitivos, hace referencia al conocer por parte de los estudiantes qué elementos o contenidos escolares deben aprender; logros procedimentales, la siguiente categoría, son las habilidades que un estudiante debe adquirir y aprender para lograr los aprendizajes esperados, habilidades tanto en el plano mental y motivacional como en el social y conductual. La tercera y última clasificación, logros actitudinales, se enfocan más en la moralidad y la parte afectiva-emocional del estudiante, teniendo esta categoría una fuerte relación con la personalidad y forma de ver el mundo del estudiante.

3.2.1 PRIMERA APLICACIÓN DEL MODELO.

3.2.2 MÉTODO

Planteamiento del problema.

¿La aplicación del modelo de intencionalidad y autorregulación formará estudiantes de educación superior con alto rendimiento académico?

Hipótesis.

La aplicación del modelo de intencionalidad y autorregulación en estudiantes de educación superior repercutirá de forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes seleccionados

Objetivo general

Aplicar el modelo de intencionalidad y autorregulación con la finalidad de incrementar el desempeño académico

Objetivos particulares

Se busca encontrar si la aplicación del modelo propuesto influye en el rendimiento académico de los alumnos de educación superior.

En caso de que la influencia del modelo sea positiva en el rendimiento académico, detectar cuáles elementos del modelo tuvieron una mayor repercusión en el rendimiento.

A partir de los resultados obtenidos, refinar el modelo realizando las modificaciones pertinentes junto con una revisión teórica acorde a la finalidad de este modelo

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para esta primera aplicación del modelo se optó por un diseño cuasi-experimental transversal prospectivo, con grupo control G1 O1 y experimental G2 O1 X O2; es decir, el grupo control fue sometido a una única medición, mientras que el experimental fue sometido a un pre-test, seguido de la aplicación y enseñanza del modelo, realizando una segunda medición al terminar dicha aplicación.

GRUPOS	INTERVENCIÓN	RESULTADOS
experimental	Variable independiente(VI)	
control	Sin intervención	

Participantes.

Los estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo al azar probabilístico sistemático, siendo seleccionados 18 alumnos de estudios de licenciatura, divididos en dos grupos; un grupo control, con 7 integrantes y un grupo experimental, conformado por 11

estudiantes. En ambos grupos los participantes fueron mayores de 18 años y estudiantes de segundo semestre de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Categorías

La intencionalidad y la autorregulación, alto rendimiento escolar. Las variables que se incluyen dentro del rendimiento escolar fueron consideradas operacionalmente de la siguiente forma:

Adquisición de información. Considera los diversos medios tales como la lectura de artículos, libros, medios electrónicos, clases, y seminarios.

Participación en actividades. La asistencia a clases, conferencias y seminarios.

Entrega de tareas. Resolución de preguntas, ensayos y videos.

Eficiencia en la evaluación. Al resolver exámenes, la presentación de trabajos, preguntas.

Motivación. Mantener la motivación para alcanzar los propósitos y mantener la constancia en adquisición de información, la participación en actividades, entrega de tareas y eficiencia en la evaluación.

Autocontrol. La aplicación de incentivos (que los propios alumnos definirán) cuando se cumplan las actividades que permitan alcanzar ciertos fines. En sesiones de grupo los alumnos expondrán sus logros y dificultades para desempeñar la estrategia y tácticas adecuadas para alcanzar sus metas.

Para exponer sus dificultades personales para alcanzar la meta, la inadecuada estrategia o la falta de motivación, sea por factores internos o externos.

Escenario.

Salón de clases.

Variabes.

VI: La aplicación del modelo.

VD: Alcanzar un alto rendimiento académico en un grupo de estudiantes de educación superior.

Instrumentos.

Aplicación del Cuestionario de Intencionalidad y Autorregulación CIA (Miranda, Torres y Acuña, inédito) a modo de pretest-post-test. Dicho cuestionario consta de 26 reactivos de respuesta dicotómica del tipo si-no y fue formulado de acuerdo a los fines del modelo aplicado de intencionalidad y autorregulación. Dado que esta fue la primera aplicación del modelo, dicho cuestionario no cuenta con altos niveles de confiabilidad y validez, por lo cual los resultados arrojados en dicho cuestionario servirán de guía para una posterior reformulación y modificación de los reactivos del mismo así como la construcción de futuros instrumentos derivados de esta aplicación y la reconstrucción del instrumento aquí empleado.

Procedimiento.

Los sujetos serán seleccionados por tener un promedio de calificación medio es decir entre 7 y 8 de calificación de dos grupos asignados previamente, la diferencia es que tienen a profesores distintos y son alumnos de primer semestre de la Carrera de Psicología. Por lo anterior, el diseño es un análisis cuasiexperimental.

3.2.3 RESULTADOS

La implementación del modelo consistió en la exposición de los elementos del modelo de intencionalidad y autorregulación. Se les expuso a los alumnos la importancia de definir metas específicas para generar estrategias de acción adecuadas para alcanzar dichos objetivos. Dichas acciones deben ser intencionales, es decir, con un objetivo manifiesto tanto a corto como a mediano y largo plazo. También se resaltó la importancia de mantener niveles altos de motivación para sostener dicho comportamiento hasta alcanzar el fin propuesto. Para ello se realizó lo siguiente:

Los sujetos describieron la meta a mediano plazo que se proponen al terminar el primer semestre de la carrera de Psicología, por ejemplo alcanzar un promedio de calificación determinado.

Las metas por alcanzar a corto plazo se expusieron como aquellas acciones que se realizan de forma ciertamente constante a lo largo de los estudios. Tales acciones consideradas como metas a corto plazo son asistir a clase, participar, entregar tareas y estudiar constantemente

El convertirse en un alumno de alto rendimiento académico, con un promedio alto y terminar eficientemente la carrera fue considerado como la meta a largo plazo dentro de la finalidad de este modelo.

Los resultados de la implementación del modelo fueron recopilados mediante las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Intencionalidad y Autorregulación (Tabla 1).

Número de participante	Grupo control	Grupo Experimental Pre-test	Grupo Experimental Post-Test
1	14	14	17
2	18	15	15
3	14	16	17
4	14	16	18
5	13	18	18
6	16	9	19
7	15	15	17
8		15	12
9		17	25
10		14	16
11		18	15

Tabla 1. Se muestran los puntajes obtenidos, de manera individual, por los integrantes tanto del grupo control (primera columna) como del grupo experimental antes (pre-test, segunda columna) y después de la implementación del modelo de intencionalidad y autorregulación (post-test, segunda columna).

El promedio del puntaje total obtenido por el grupo experimental en el post-test fue mayor que los registrados tanto por el grupo control como por el grupo experimental (Tabla 2).

Grupo Control	Grupo Experimental Pre-Test	Grupo Experimental Post-Test
14.85	15.18	17.18

Tabla 2. El grupo experimental en la etapa de post-test presentó la mayor puntuación en cuanto a promedio, con un valor de 17.18. El menor valor lo obtuvo el grupo control, con 14.85.

Los resultados obtenidos durante el análisis de los datos muestran lo siguiente. En el grupo control se encontró que ciertos reactivos tuvieron mayor respuesta afirmativa que otros, es decir, los sujetos escogieron “sí” como respuesta en los reactivos 2, 12, 15 y 20 del Cuestionario de Intencionalidad y Autorregulación (Gráfica 1). Dentro de dicho grupo control, los reactivos que obtuvieron la menor frecuencia de respuesta afirmativa fueron el 10 y 22.

REACTIVOS DEL CIA CON MAYOR FRECUENCIA DE RESPUESTA AFIRMATIVA. GRUPO CONTROL.

- 2. Me preocupe o no por planear, tengo claro que al final las cosas salen bien
- 12. Considero que tengo las herramientas necesarias para cumplir mis propósitos.
- 15. Considera que mi forma de trabajo me conduce claramente a mis propósitos.
- 20. Cuando he fracasado en un examen o actividades regularmente busco las fallas para poder corregirlas

REACTIVOS DEL CIA CON MENOR FRECUENCIA DE RESPUESTA AFIRMATIVA. GRUPO CONTROL

- 10. Mi futuro no depende de mí.
- 22. Recompensó mis esfuerzos en forma periódica, al cumplir un propósito ya sea por día, semana o mes

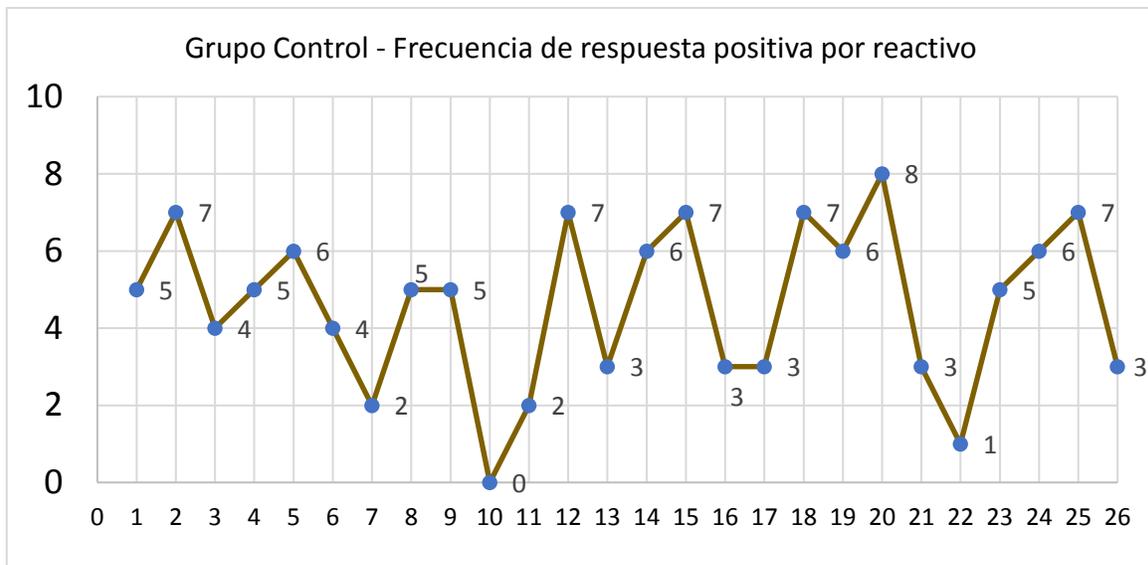


Gráfico 1. Se muestra la frecuencia de respuestas afirmativas por cada reactivo en el grupo control. Los reactivos 2, 12, 15 y 20 obtuvieron una frecuencia de respuesta afirmativa de 7, siendo el reactivo 20 el de mayor frecuencia, con un puntaje de 8. Los reactivos con menor frecuencia fueron el 10 y 22 con frecuencias de cero y uno, respectivamente.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental durante la etapa de pre-test se encontró mayor incidencia en los reactivos 3 y 20. En cambio, la menor frecuencia de respuesta se manifestó en los reactivos 7, 11 y 21 del CIA (Gráfica 2).

REACTIVOS DEL CIA CON MAYOR FRECUENCIA AFIRMATIVA

3. Sé lo que pretendo a corto, mediano y largo plazo.

20. Cuando he fracasado en un examen o actividades regularmente busco las fallas para poder corregirlas

REACTIVOS DEL CIA CON MENOR FRECUENCIA AFIRMATIVA

7. Las personas que actúan en forma propositiva son muy maquiavélicas.

11. Las actividades académicas son azarosas, los planes son inútiles.

21. Los planes académicos son inútiles, un cambio repentino puede alterar todo.

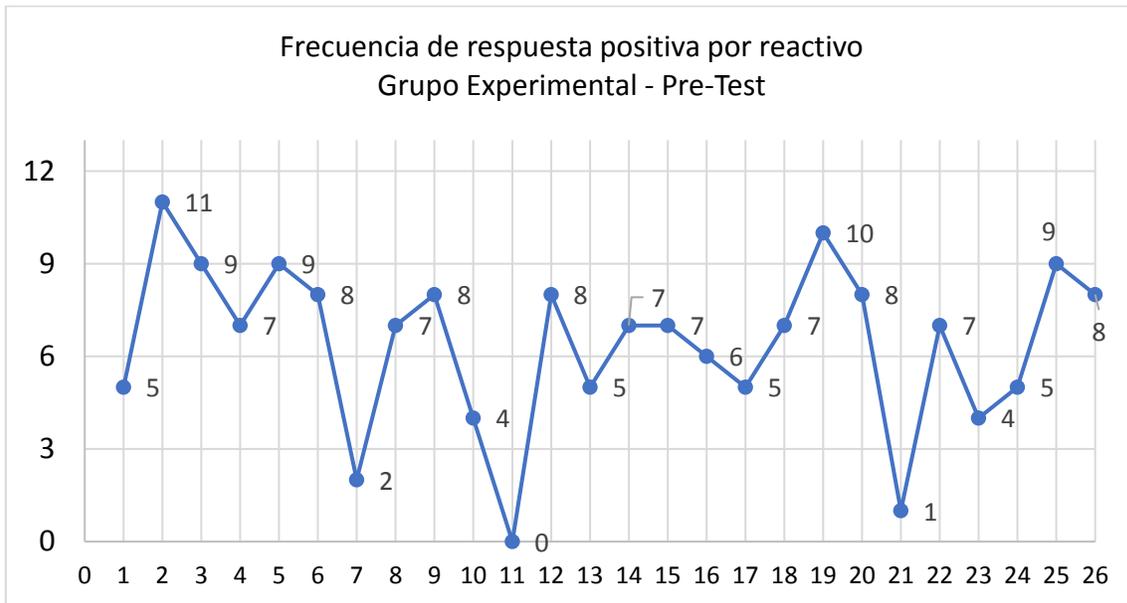


Gráfico 2. Frecuencia de respuesta afirmativa por cada reactivo durante la etapa pre-test en el grupo experimental. Se observan los reactivos 2, 3, 19 y 20 con la mayor frecuencia, de 11 y 10 puntos respectivamente. En cambio, los reactivos 7, 11 y 21 presentaron la menor frecuencia, con puntajes de 2, 0 y 1, respectivamente.

Durante la etapa de post-test, los integrantes del grupo experimental mostraron un incremento en cuanto las puntuaciones obtenidas en ciertos reactivos. Dichos reactivos con alta frecuencia de respuesta afirmativa fueron el 5, 9, 12, y 21, mientras que los reactivos 7, 10 y 11 presentan la menor frecuencia de respuesta (Gráfico 3).

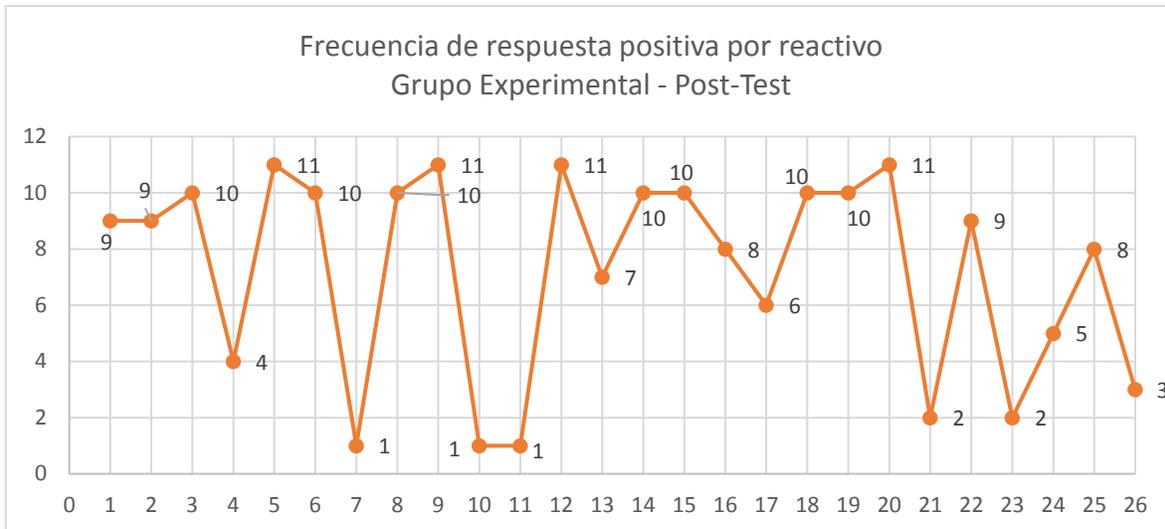


Gráfico 3. Frecuencia de respuesta positiva en los reactivos del CIA durante la fase post-test en el grupo experimental. Como se puede apreciar, los reactivos 7, 10 y 11 mostraron una frecuencia de respuesta afirmativa de 1; la frecuencia con valor de 11, la más alta, fue conseguida por los reactivos 5, 9, 12 y 20.

En cuanto a los puntajes máximos obtenidos por cada integrante del grupo control se encontró una máxima de 18 respuestas afirmativas, mientras que el menor puntaje obtenido fue de 13. En cambio, 14 fue la puntuación más frecuente dentro de los integrantes de dicho grupo (Gráfica 4).

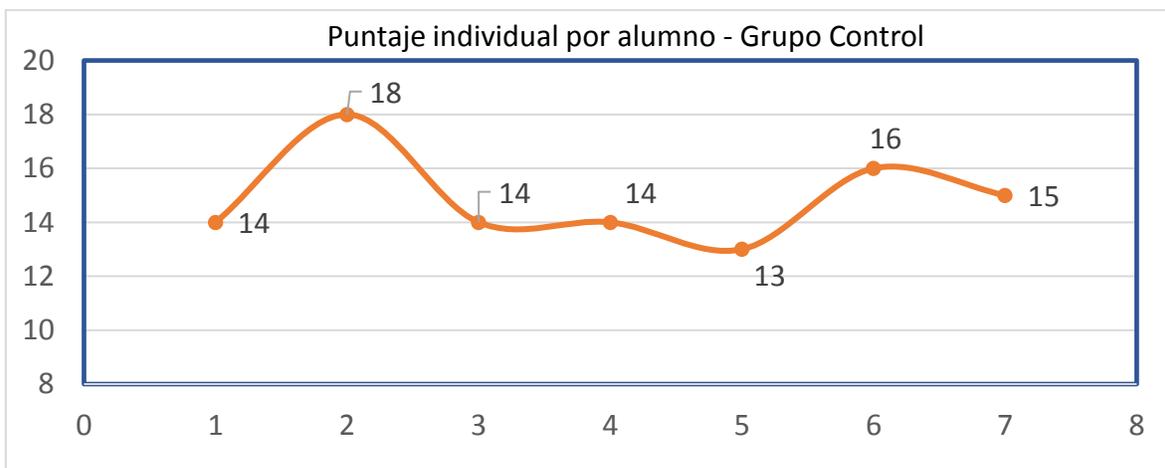


Gráfico 4. Se observan los puntajes obtenidos por cada uno de los miembros del grupo control durante la aplicación del CIA. La mayor puntuación obtenida fue de 18, mientras que el individuo que menor puntuación obtuvo sumó un total de 13 respuestas afirmativas.

Durante la etapa de pre-test en el grupo experimental, el máximo puntaje individual obtenido en el CIA fue 18, mientras que 9 fue la puntuación más baja conseguida por el grupo de manera individual. Las puntuaciones con mayor frecuencia fueron 14, 15 y 16, obtenidas cada una por dos alumnos (Gráfica 5).

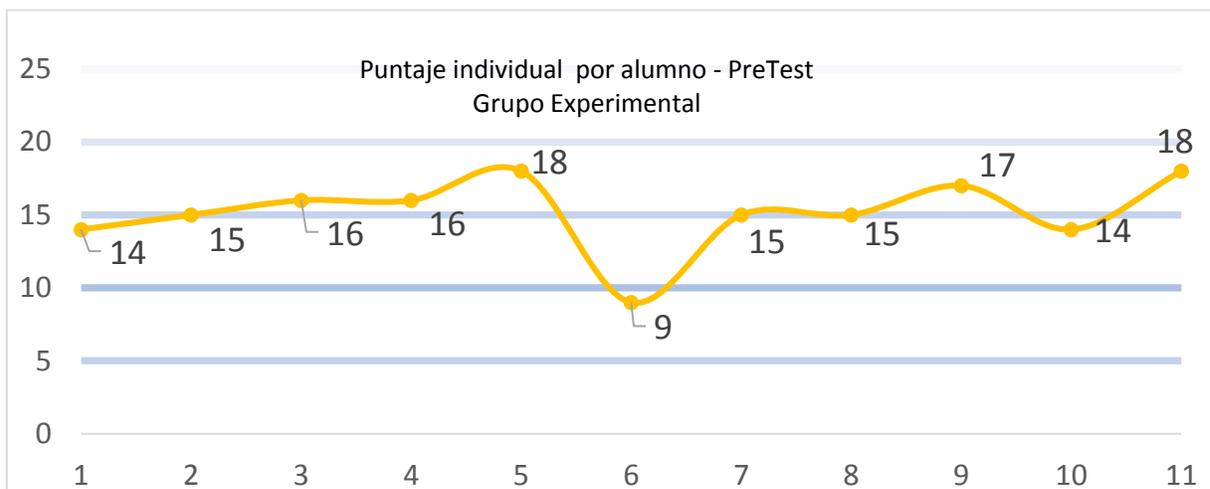


Gráfico 5. Se representa el puntaje obtenido por cada integrante del grupo experimental durante la etapa de Pre-Test. El integrante que más respuestas afirmativas obtuvo suma un total de 18, mientras que 9 fue el menor puntaje obtenido.

Del mismo modo se realizó un recuento de las puntuaciones obtenidas en la etapa de post-test en dicho grupo experimental. La máxima puntuación obtenida fue 25, seguida por 19, cada una obtenida en un caso respectivamente. La mínima puntuación obtenida fue 12.

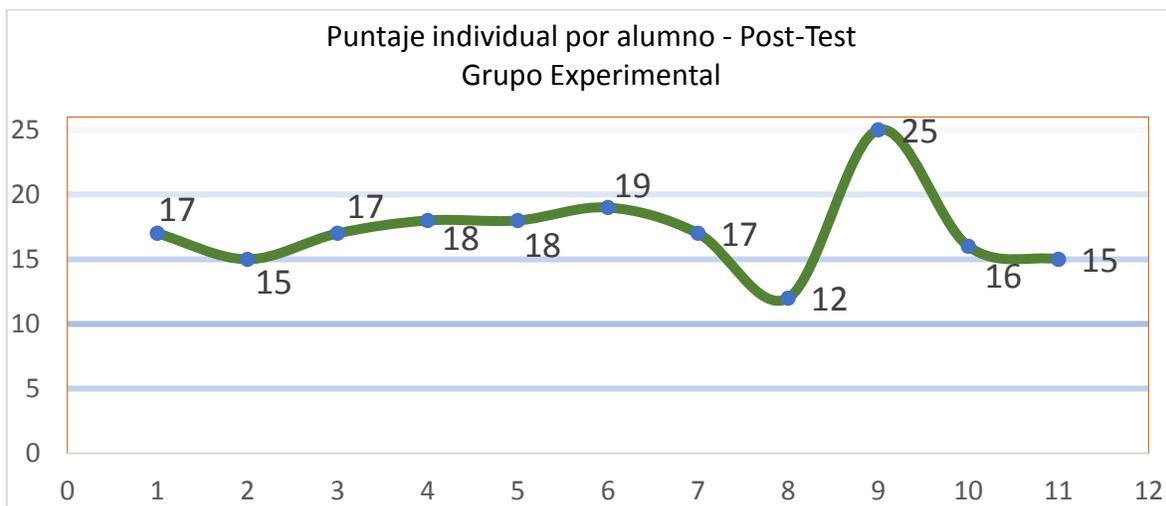


Gráfico 6. Relación de puntajes obtenidos por cada miembro del grupo experimental durante la etapa de post-test. La mayor puntuación obtenida por un integrante del grupo fue de 25, mientras que la menor fue de 12, dentro del Cuestionario de Intencionalidad y Autorregulación.

Realizando un promedio de las puntuaciones obtenidas por cada grupo –control, experimental en pre-test y post-test-, se encontró que la puntuación más alta fue obtenida por el grupo experimental durante la etapa de post-test, con un promedio de 17.18. El grupo experimental durante su etapa de pre-test obtuvo un promedio de puntaje de 15.18; el puntaje más bajo fue conseguido por el grupo control, siendo de 14.85. Entre las puntuaciones del grupo control y el grupo experimental en post-test se encontró una diferencia de 2.88 puntos; la diferencia de puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en su etapa de post-test respecto al pre-test fue de 2 puntos. Con lo anterior, la puntuación obtenida por el grupo experimental aumentó 2 puntos después de la implementación del modelo en relación con la medición realizada antes de la intervención (Gráfico 7).

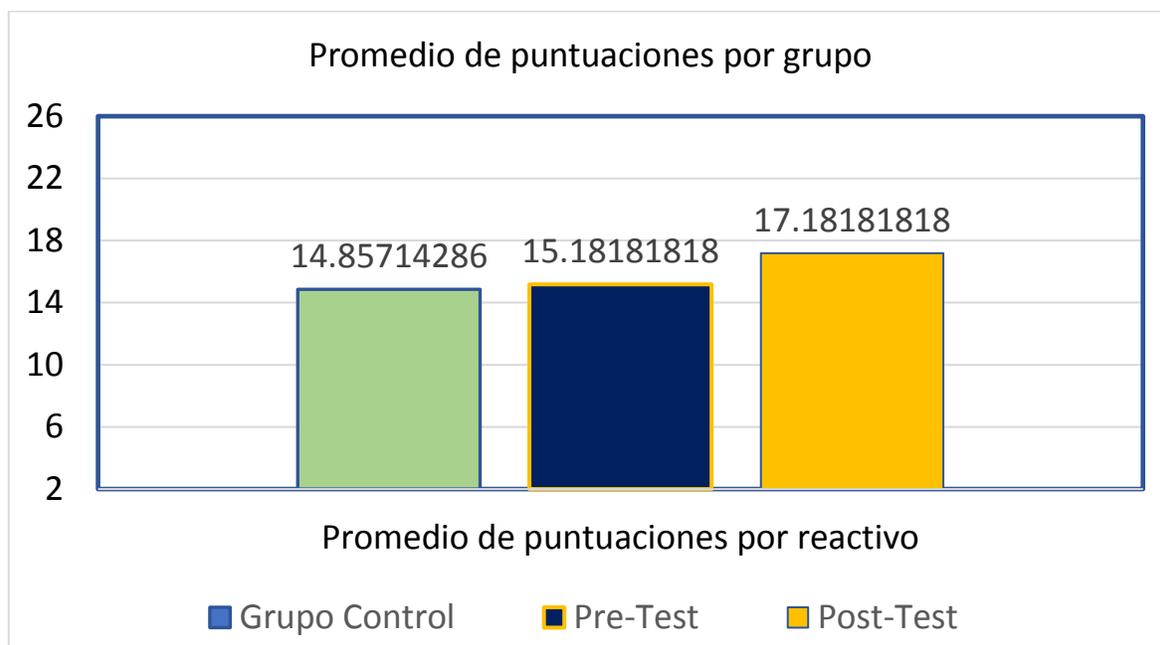


Gráfico 7. Se muestran los promedios de las puntuaciones obtenidas tan por el grupo control como por el grupo experimental en las etapas de pre-test y post-test. La mayor puntuación fue de 17.18, obtenida por el grupo experimental en etapa de post-test, seguido del mismo grupo durante el pre-test, obteniendo 15.18. Con 14.85, el grupo control obtuvo la puntuación promedio más baja.

3.2.4 CONCLUSIONES SOBRE EL MODELO DE INTENCIONALIDAD Y AUTORREGULACIÓN

A partir de los resultados obtenidos con esta primera aplicación del modelo se pudieron detectar algunas deficiencias en el cuestionario que pudiesen ser superadas mediante la posible implementación de instrumentos psicométricos tales como redes semánticas o diferencial semántico, además de entrevista estructurada como elemento para ampliar la validez de un posible instrumento

A partir de la revisión histórica sobre definiciones e interpretaciones de intencionalidad y autorregulación, se realiza un primer acercamiento hacia la matematización del modelo psicológico de intencionalidad, en donde queda más claro el objetivo de los autores al sistematizar el estudio científico con alto grado de objetividad, partiendo de las aportaciones de diversos ámbitos y autores, buscando una integración tanto teórica como aplicada de dichos conceptos por parte de Miranda y Torres. Similar al planteamiento de Tolman (1977) la inclusión de las llamadas ciencias duras dentro de la psicología genera un mayor interés y enriquecimiento en el estudio de fenómenos

También destacan los modelos tanto psicológico-teórico como aplicado de Miranda y Torres en proponer un modelo de intencionalidad en la psicología, que recupera las diferentes aportaciones de otros psicólogos, al conjuntar posturas y conceptos bajo una nueva perspectiva, encontrando así una manera de aproximarse a la creación de puentes teóricos que derivan en la formulación aplicada de lo propuesto por varios autores.

El modelo de Miranda y Torres (2015) considera la conciencia o percatación como el filtro de la intencionalidad. Esta propuesta guarda similitud con la perspectiva fenomenológica de la intencionalidad, donde la experiencia en sí parte del estudio y apropiación del suceso, del fenómeno, a partir de experiencias previas concebidas tanto en el aquí y el ahora como aquellas interiorizadas en el pasado que le dan un significado a la experiencia presente.

Los dos tipos de intencionalidad propuestos por Miranda y Torres de acuerdo a su definición de dicho concepto se distinguen dependiendo si la ejecución de la conducta se da de forma automática o consciente. En la ejecución automática, el objetivo principal se conforma por una concatenación de 'pequeñas conductas' que tienen como finalidad, después de su correcta ejecución, una meta mayor. La ejecución automática en un principio fue consciente debido a la naturaleza de ensayo y error de las pequeñas conductas que, cuando presentan un fallo o una ejecución insatisfactoria, tienden a repetirse hasta su correcta ejecución.

Cuando estas conductas han sido ejecutadas satisfactoriamente en forma constante la conducta principal logra cierto grado de automatización; al presentarse un fallo dentro de la automatización de estas pequeñas conductas, el error se hace consciente al romperse dicho continuo de ejecuciones y se volverá al ensayo y error de dicha conducta para continuar con las siguientes ejecuciones que llevarán a un fin mayor.

Una de las principales aportaciones del modelo psicológico de la intencionalidad es la aproximación realizada a una formalización de dicho concepto. La representación en grafos del modelo se incluye dentro de la matematización en psicología, lo cual brinda elementos al estudio psicológico de la intencionalidad tanto para generar líneas de investigación derivadas como para poder generar una revisión o disertación posterior de los elementos que se incluyen en el presente modelo. A partir de lo obtenido en este primer acercamiento se está trabajando actualmente (2017) en escalas sometidas a un proceso de confiabilidad y validación tanto interna como externa (Miranda y cols., inédito)

Al igual que los modelos cíclicos de Zimmerman, el modelo de Miranda y Torres (2015) no detalla características de elementos tales como las emociones motivación. Estos elementos no son descartados en su totalidad, sino que se incluyen de forma inespecífica dentro de los llamados contenidos del acto, cogniciones o conciencia, los cuales son el filtro de la intencionalidad entendiéndose esta como la conciben Miranda y Torres (2015).

Cuando se interrumpe la manifestación automática de la intencionalidad, los resultados esperados no son conseguidos y da cabida al proceso de auto-observación en cuanto a la percatación de dicho fallo, entrando en juego la toma de decisiones, entrando en juego una gran variedad de respuestas a elegir de acuerdo a la finalidad que haya tenido dicha conducta automatizada. Lo anterior facilita la autorreflexión, que facilita la realización de un registro sistematizado detallado sobre los las conductas; esto se relaciona con las definiciones de autoconciencia interna y externa propuestas por Scheier & Carver (1988), donde la primera hace referencia a los contenidos y procesos psicológicos meramente individuales tales como los sentimientos, pensamientos y emociones, y la autoconciencia externa es la relativa a la percatación del sujeto mismo de la externalización o manifestación conductual de dichos procesos internos.

Uno de los posibles factores que influyeron en los puntajes obtenidos fue la falta de una definición operacional del término “maquiavélico”, lo cual pudo generar confusión dentro de los integrantes tanto del grupo control como del grupo experimental, al tener cada integrante una posible concepción diferente del significado de dicho término. Es recomendable incluir la definición de Premack & Woodruff (1978) y DeWall (1993) sobre el término “maquiavélico” y suprimir la aparición de dicho término dentro del cuestionario.

Un factor que es pertinente revisar en el modelo de Miranda y Torres (2015), tanto teórico como aplicado (inédito), es la noción de intencionalidad con la que se trabaja, a partir de una revisión teórica. La intencionalidad se está manejando de acuerdo a Searle (1992) como

el contenedor de la intención y a su vez, con base en la concepción de Brentano (2009) y Husserl (1999) como la dirección hacia una representación interna tanto de un proceso interno, metarrepresentación, o de un objeto externo, es decir, representación en primer término .

Otro elemento que puede mejorar dentro del modelo es el especificar más a detalle la función de las emociones, motivación y memoria prospectiva dentro del modelo; es decir, realizar mayores especificaciones en el modelo. Si bien Miranda y Torres (2015) retoman estos elementos de forma implícita, el incluirlo de una forma más específica dentro del modelo pudiera enriquecer la formulación teórica y práctica del mismo. Del mismo modo, la solidez del modelo pudiese incrementar al especificar y profundizar sobre qué postura es adoptada respecto a la modularidad, si la propuesta por Fodor (1986), especialización modular ontogenética, o Karmiloff-Smith (1994), modularización filogenética. En caso de que se opte por la postura filogenética de Karmiloff-Smith incluir, en caso de adoptar la postura filogenética, en qué modo la autorregulación afecta al nivel de especialización modular.

DISCUSIÓN.

Los resultados obtenidos en esta primera aplicación del Modelo de Intencionalidad y Autorregulación muestran una ligera mejoría en las puntuaciones conseguidas respecto a la medición realizada antes de la aplicación del modelo.

De acuerdo con la noción clásica de Brentano (2009) y Husserl (1999) respecto a la intencionalidad, en el modelo de Zimmerman & Moylan (2009) la conducta va dirigida tanto a la representación mental que se tenga de cierto objeto externo –motivación extrínseca- o de la interiorización del proceso –motivación intrínseca-. Durante el proceso de reflexión se presenta una metarrepresentación, es decir, la representación que el individuo tiene sobre el contenido de la representación inicial, como sus creencias sobre las creencias iniciales durante planeación o ejecución de la actividad.

Algunos autores como Wolters (2003) consideran el papel de la motivación desde una perspectiva tanto fenomenológica como cognitiva. Fenomenológica en cuanto a la apropiación de la experiencia durante el proceso de realización de la tarea y la reflexión en torno a los resultados obtenidos; y cognitiva al considerar la motivación como un proceso en sí mismo con una finalidad dentro de la ejecución de conductas, como resultado de un adecuado procesamiento de la información. Siguiendo a Wolters, la perspectiva cognitiva de la motivación permite plantear un control sobre pensamientos, conductas, elecciones, esfuerzo, persistencia.

Para que exista un control sobre algo, se tiene que ser consciente de la existencia de dicho elemento y la función que desempeña, de lo contrario, la tarea se ejecutará de forma automática (Scheier & Carver, 1988)

Por tanto, la reflexión en una actividad netamente metacognitiva que requiere de una consciencia tanto del objeto externo en sí como de la representación de la interiorización que se tiene de la misma; es decir, se analiza el significado inicialmente dado antes de realizar una actividad y se contrasta con lo experimentado con el alumno, incitando así un proceso de valoración sobre la propia valoración y, en consiguiente, un posible replanteamiento de las representaciones mentales.

Desde la perspectiva cognitiva los esquemas cognitivos están sometidos a una constante implementación y generación de nuevos elementos. Dichos cambios estarán dados a partir de aprendizajes previos y los resultados obtenidos con determinadas pautas conductuales que serán ejecutadas nuevamente o serán rechazadas por su baja efectividad. La intencionalidad estará dirigida tanto a la aplicación satisfactoria de las estrategias como a las aproximaciones sucesivas de las conductas hacia la meta (Tolman, 1977).

El rechazo o implementación de determinadas estrategias o habilidades estará en función del grado de especialización de los módulos específicos para cada actividad, incluyendo razonamiento abstracto, coordinación visoespacial o pragmática (Fodor, 1986). El individuo hará consciente esta especialización antes, durante y después de la ejecución de la actividad; durante la fase de planeación, la demarcación de posibles estrategias estará en función del conocimiento que el alumno tenga de sí mismo, a partir de situaciones similares previas; durante la ejecución, es posible que el individuo se percate de una falta de correspondencia entre las expectativas de sí mismo respecto a las habilidades de resolución del problema y los resultados inmediatos durante la ejecución de la conducta; en otras palabras, los resultados de ciertas pautas conductuales no fueron como el individuo esperaba.

La creación de nuevas habilidades y la mejora de las existentes correspondería al planteamiento de Karmiloff-Smith (1994) en la filogenia modular, por medio de la retroalimentación que se hace a sí mismo el individuo. El autoinforme y las verbalizaciones sobre los contenidos y representaciones mentales pueden servir como un medio para la externalización de la intencionalidad y su correspondencia con el Otro.

Durante la fase de ejecución de Zimmerman & Moylan (2009), dicha codificación o escritura de las conductas puede facilitar que el docente o el encargado de supervisar la actividad haga una comparación sobre la forma en que el alumno percibe, ejecuta y escribe sus propias acciones con la percepción misma del docente o incluso de los demás compañeros. De esta forma, el proceso de reflexión incluye un elemento o agente externo que

retroalimenta al individuo durante todo el proceso, desde la planeación y ejecución hasta la evaluación final de resultados. Es recomendable además que el docente realiza, dentro de sus posibilidades, un registro de dichas actividades para reducir un posible sesgo generado por posibles omisiones de conductas registradas por el alumno modelo, así como también se considera importante incorporar elementos del llamado aprendizaje instruccional (Duffé, 2003).

En el autocontrol, que es donde la intencionalidad cobra una relevancia importante al estar dirigiendo la conducta hacia un elemento externo a partir de la consciencia que se tiene sobre el mismo, así como la dirección de las acciones hacia el ambiente o circunstancias en las que se halla el objeto. Si los resultados de la gestión del tiempo satisficieron los objetivos, es probable que adquiera cierta pericia en el manejo de los lapsos en función de las fechas de entrega. En el pedir ayuda—Aquí intervienen las creencias sobre el pedir ayuda y las emociones que generan ciertas creencias y su impacto directo en la motivación sobre la resolución del problema.

Este planteamiento es similar al andamiaje de Vigotsky (2012), donde el individuo, el docente o algún compañero tiene que ser consciente de que sus habilidades o la planeación para ejecutar cierta actividad no son suficientes; al percatarse de esto, y ser consciente de que los demás —o en el caso, algunos compañeros o el docente —tienen la capacidad, el alumno puede pedir ayuda, acción que corresponde con las creencias y valores que tiene el alumno entre la relación existente entre él mismo y la actividad.

En el modelo de Zimmerman & Moylan (2009) se puede precisar mejor la forma en la está inmersa la intencionalidad dentro de los procesos de autocontrol, que requieren una constante reestructuración de acuerdo a los resultados inmediatos y a largo plazo. Aquí, en la autoinstrucción, el tipo de intencionalidad varía respecto a la ejecución inmediata—resultados obtenidos o la ejecución posterior a partir de la experiencia previa en ejecuciones anteriores de tareas y los resultados de los mismos; en una intencionalidad hacia una actividad futura se dan por hecho, en el ámbito interno, varios supuestos necesarios para la formulación o dirección de las conductas hacia cierto objeto a partir de una interiorización de la experiencia y el significado que se la haya dado a la misma.

Intencionalidad en el autorregistro. De acuerdo con autores como Quine (2001) y Anscombe (1991), en el lenguaje va implícita de algún modo la intención que se tenga en el mensaje, estando inmersa tanto en la sintaxis como en la semántica, y es por este medio que los elementos intencionales pueden ser exteriorizados al verbalizarlos o traspolarlos a un lenguaje escrito, así como establecer una relación causal y concordancia sobre la intención, la acción y el resultado, elementos que se incluyen dentro de la verbalización de las mismas; aunque Ryle (2005) menciona estos elementos como “fantasmas de la máquina” que necesitan una reformulación para un estudio más objetivo.

De este modo, es factible que un supervisor o docente, al analizar el auto registro del alumno, se percate de ciertas inconsistencias internas dentro de lo planteado, así como significados que no correspondan entre la conducta manifiesta y la intención verbalizada, siendo recomendable hacer puntuaciones específicas al alumno, así como sugerencias, observaciones o aclaraciones entre sus intenciones, acciones, resultados y evaluación de los mismos.

Por lo planteado por Boekaerts y Corno (2005) respecto al proceso conocido como *self-handicapping*, se puede sugerir que, para que exista un proceso autorregulatorio exitoso, dirigido hacia la realización y terminación de una tarea, debe estar presente una motivación hacia la ejecución de dicha actividad, a la vez que es necesaria la voluntad de realizar la misma.

A partir de todas las fuentes y autores consultados en el presente trabajo se sugiere una nueva aproximación al concepto de intencionalidad, estando dicho término referido como aquella dirección existente, de manera implícita, tanto en las llamadas conductas encubiertas o procesos psicológicos.

También se sugiere otra concepción de intencionalidad, siendo ésta un metaproceso psicológico que otorga una dirección implícita tanto a los procesos psicológicos como a las conductas manifiestas, hacia una meta u objetivo previamente establecidos; dichas conductas deben corresponder con el contenido encubierto o mental del individuo; la intención, entonces, vendría siendo el contenido de dichos procesos conductas, es decir, la intencionalidad es el metaproceso, la intención, la atribución dada a los procesos psicológicos.

De esta forma, la intencionalidad quedaría definida como el proceso, subproceso o propiedad de los contenidos y procesos psicológicos mediante el cual se les asigna la dirección, la meta y objetivo. La característica, la posibilidad de asignar dichos elementos a los procesos y contenidos psicológicos. Esta asignación se realiza de manera consciente a los procesos psicológicos y conductas manifiestas. A su vez, la intención se definiría como la asignación de dichos elementos a los demás procesos psicológicos y a las conductas manifiestas.

Al respecto, Bruner (1996) postula la intuición hacia las denominadas “otras mentes”, donde el niño no tiene una concepción tal cual sobre las otras mentes y el papel de la sociabilidad y el aprendizaje para generar y desarrollar dicha concepción. La privacidad, primer tipo de intuición, un individualismo que se socializa mediante la representación e internalización del mundo exterior; esta categoría corresponde a las nociones clásicas de intencionalidad (Brentano, 2009).

La segunda intuición, conceptualización sin mediación, es referente al momento en que el individuo se enfrenta directamente a la situación o al objeto del mundo, dando paso a una tercer intuición, el tripartismo. En esta última, la cognición, el afecto y la acción se van

interrelacionando en mayor medida conforme va aumentando la socialización o viceversa, donde la cognición es el elemento más sensible en ambos casos.

Dichas premisas, siguiendo al mismo Bruner (1996), tienden a la universalidad, desdeñando la influencia cultural y la forma de socialización en las diferentes culturas. Asimismo, se hace hincapié en evitar el reduccionismo tanto biológico como sociocultural en vez de hacer una integración mesurada como explicación de los procesos mentales.

Los tres tipos de intuiciones propuestas por Bruner guardan cierta similitud con las críticas realizadas por Kuhl (2000) al primer modelo de Zimmerman (1989), donde deja la parte emocional de lado, inclinándose totalmente hacia una postura sociocognitiva. En cambio, el tripartismo es muy semejante a la variables incluidas en la revisión del modelo cíclico (Zimmerman y Moylan, 2009).

Para Bruner (1996), la representación es un conjunto de reglas que permiten conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. Las principales formas de representación son mediante palabras, imágenes o símbolos, que a su vez se dividen en los subtipos de acuerdo al modo de conocer: enactivo, conocer por medio de la acción; icónico, conocer mediante imágenes; y simbólico, mediante relaciones entre objetos que generan un significado nuevo como en el caso del lenguaje. Dentro de la formación del pensamiento en el niño, el juego cumple un rol primordial, al ser donde se pierde el vínculo entre medios y fines; en ocasiones, los fines se ajustan a los medios o los medios se modifican para alcanzar nuevos fines, por lo que dentro del juego la invención es también una característica del juego. Sin embargo, si estas modificaciones no son realizables, más sí deseables, los participantes de dicho juego pierden el interés por el mismo como causa de la restricción combinatoria tanto de medios como de fines.

Tanto los medios como los fines del juego están en función del escenario, donde el mundo exterior se transforma de acuerdo a los deseos de los participantes, donde el superar los obstáculos genera un bienestar. El juego es un medio de socialización que simula la interacción en la sociedad adulta; durante el juego se combina pensamiento, lenguaje y fantasía.

Se han mencionado algunas aproximaciones de la medición tanto de la intencionalidad como de la autorregulación (Miranda y Torres, inédito; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Boeckaerts & Corno, 2005). En dichas aproximaciones, el lenguaje cumple una función vital tanto del proceso intencional como autorregulatorio, al ser la externalización de la intencionalidad en los procesos psicológicos y conductas manifiestas, en este caso ejecutadas con una dirección y finalidad. Por tanto,

es importante estudiar los elementos que componen tanto el lenguaje escrito como la verbalización del mismo durante todo el proceso autorregulatorio y la propiedad intencional que conlleva. Un elemento importante a revisar dentro del lenguaje para determinar la medida en que afecta a dichos procesos y manifestaciones conductuales es la sintaxis (Dennett, 1996 ;Bruner, 1996; Ryle, 2005; Searle, 1992).

La sintaxis permite un alto grado de abstracción que cumple las funciones comunicativas de gran importancia tanto en la atención como la acción conjuntas para tomar un segmento de la realidad y manifestarlo a través de una perspectiva, donde los hablantes del mismo idioma utilizan de forma implícita las mismas reglas sintácticas para manifestar su visión del mundo, sabiendo que su interlocutor comprenderá la estructura del mensaje, permitiendo una mayor comprensión sobre las otras mentes; dada la multiplicidad de significados existentes en algunas palabras, muchas veces el significado está en función tanto del contexto como de las inferencias acerca de la mente del otro.

La reestructuración verbal del mensaje puede disminuir o superar estas dificultades (Bruner, 1998). Además es susceptible de retroalimentación; en caso de que no haya una interacción exitosa, el emisor reestructura el mensaje de acuerdo a los elementos de comprensión del interlocutor, como ocurre en los modelos anteriormente vistos (Zimmerman, 1989; Zimmerman y Moylan, 2009).

CONCLUSIONES

Dentro de las posturas revisadas respecto a la intencionalidad de encontró una fuerte carga fenomenológica de las primeras definiciones de Brentano y Husserl en cuanto a la representación interna del mundo externo y representación externa del mundo interno. Se encontró que dichas posturas manejan la dirección como hacia dónde o qué elemento se va a representar para formar la experiencia, objeto de estudio de la postura fenomenológica.

Estas posturas quedaron meramente relegadas al ámbito filosófico, más aún con el auge de la psicología científica a finales del siglo XIX. Con el auge del conductismo en la primera década del siglo XX, los llamados mentalismos fueron desplazados por términos de conductas operantes, empíricamente contrastables y por ende, observables y replicables. Los estudios de Tolman sobre la conducta intencional fueron un primer esbozo de un conductismo mediacional que incorporaba elementos de la fenomenología, como la meta, pensamiento y toma de decisiones.

Al comienzo de la decadencia del conductismo, el cognitivismo tuvo un gran auge, resultante de los avances en el proceso computacional bajo la influencia de la cibernética y los procesos de control de las máquinas. De esta manera, dicho procesamiento fue utilizado de manera análoga, permitiendo así una reformulación de conceptos rechazables por el

conductismo debido a su carencia de evidencia empírica. De este modo, la filosofía de la mente, junto con las ciencias cognitivas iniciaron grandes estudios de los llamados mentalismos o procesos psicológicos; el lenguaje cobró una importancia fundamental dentro de estos estudios, al ser considerado por muchos como el elemento primordial del proceso psicológico. De esta forma, el concepto de mente comenzó a ser reformulado desde varias perspectivas, como el naturalismo y el instrumentalismo, pasando por el fisicalismo y el reduccionismo determinista.

Todos estos estudios dieron una perspectiva de la intencionalidad, al incluir nuevos conceptos y evidencias anteriormente ignorados; en conjunto con los aportes de la psicología y las neurociencias nuevas explicaciones surgieron acerca de cuestiones que el conductismo estaba limitado en su alcance explicativo.

Por otro lado, los procesos de autorregulación han sido ampliamente estudiados por Flavell y Zimmerman autores con fuerte carga cognitiva, que explican el proceso enfocado en el ámbito escolar y las actividades que se realizan cotidianamente en el mismo. El carácter cíclico de los modelos de Zimmerman sufrió modificaciones conforme la evidencia rebasaba a la teoría o complementaba algunas formulaciones. Así, dichos modelos fueron incorporando nuevos elementos con la finalidad de adquirir una mayor científicidad y alcance explicativo.

Aunque los modelos clásicos de autorregulación tratan la intención de forma implícita, no tratan de forma específica el tema o papel de la intencionalidad dentro de dicho proceso, al igual que no ahondan dentro de factores como la motivación o la personalidad de los individuos. A partir de dichas deficiencias, se formula un modelo de intencionalidad con base en las posturas de la psicología cognitiva, la teoría de la mente en cuanto al comportamiento estratégico, y postulados de la autorregulación en lo referente al ámbito académico, tales como el dirigir una meta hacia un objetivo, la reflexión de los resultados y la planeación de una futura acción; de ahí su carácter cíclico coincidente con lo propuesto por Zimmerman.

Esta aplicación mostró información acerca de las ventajas y desventajas del modelo, de los elementos a mejorar, modificar y corregir; estas fallas son propias de cualquier modelo o programa que se aplica por primera vez, siendo en cierto su finalidad el detectar inconsistencias para posibles reformulaciones.

Uno de estos posibles factores a modificar considerados incluye la muestra de estudiantes, la cual se consideró suficiente para esta primera aplicación del modelo. En futuras aplicaciones, la muestra pudiera ser mayor. También es de considerar que los estudiantes universitarios alcanzaron ingresar al nivel superior con estrategias funcionales que, aunque posiblemente no fueron conscientes de ellas, su utilización en cierto modo adecuada tuvo por objetivo el concluir satisfactoriamente los niveles anteriores.

Es importante precisar cuál es la relevancia o qué aportaciones pueden brindar las teorías de la mente o la filosofía de la mente dentro del ámbito psicológico, así como el modo en que sus propuestas puedan ser llevadas a la práctica en el campo de las ciencias. Acorde con el instrumentalismo, las propuestas pudiesen ser llevadas a cabo mediante una redefinición con base en la evidencia, que pueden integrar otros conceptos acorde a las investigaciones y las relaciones teórico-prácticas que vayan surgiendo. Se espera que sea así como se contribuya a no desmeritar postulados que aparentemente pudieran no guardar ninguna relación con las ciencias o la psicología. Mediante una reformulación e integración de conceptos filosóficos la ciencia puede encontrar el progreso y viceversa, mediante una valoración rigurosa de los mismos.

Referencias.

1. Ajzen (1991) The theory of planned behavior. In *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
2. Anscombe, G. (1991). *Intención*. España: Paidós
3. Ausubel, D. ,Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
5. Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
6. Brentano, F. (1935) *Psicología desde un punto de vista empírico*. Madrid: Revista de Occidente.
7. Brentano, F. (2009). *The True and the Evident*. Londres: Roudledge & Kegan Paul
8. Bruner, J. (1996). *Actos de Significado*. España: Alianza
9. Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa
10. Byrne, R. (1993). Machiavellian Intelligence. En *Evolutionary Anthropology* 5 (5). 172-180: Wiley. DOI: 10.1002/(SICI)1520-6505(1996)5:5<172::AID-EVAN6>3.0.CO;2-H
11. Carver, S. & Scheier, M. (1981). Self-Consciousness and Reactance. *Journal of Research in Personality* 15. 16-29: University of Miami.

12. Chalmers, A. (2009). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?. México: Siglo XXI
13. De Waal, F. (1993). La política de los chimpancés. España: Paidós.
14. De Waal, F. (2007). Primates y filósofos. España: Paidós.
15. Dennet, D. (1996). Contenido y Conciencia. España: Gedisa.
16. Díaz, J. (2005). *Modelo Científico, conceptos y usos*. En López, A. (comp.). El Modelo en la Ciencia y la Cultura. México: Siglo XXI
17. DiBenedetto, M. & Zimmerman, B. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences* 26. 30-41. Elsevier: United States
18. Dobbs, A. R. & Reeves, M. B. (1996). *Prospective Memory: more than memory*. In M. M. Brandimonte, G. O. Einstein and M. A. McDaniel (Eds.) *Prospective memory: Theory and applications*. (pp. 199-226) Mahwah, NJ: Erlbaum.
19. Duffé, A. (2003). ¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas? En *Didáctica Lengua y Literatura* 15. p. 23-35. Avignon, Francia
20. Dunbar, R. (1998). The Social Brain Hypothesis. En *Evolutionary Anthropology* 6 (5). 178-190: Wiley. DOI: 10.1002/(SICI)1520-6505(1998)6:5<178::AID-EVAN5>3.0.CO;2-8
21. Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. Fodor, J. (1986). La Modularidad de la Mente. España: Morata

23. García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
24. García, E. (2007). *Teoría de la mente y ciencias cognitivas*
25. García-Albea, J. (1993). *Mente y conducta. Ensayos de psicología cognitiva*. España:Trotta.
26. González Porta, M. A. (2002). Franz Brentano: Equivocidad del ser y objeto intencional. En *Kriterion* 105. 97-118. Belo Horizonte.
27. Gordillo, F., Arana, J., Meilán, J. y Mestas, L. (2010). Efecto de la emoción sobre la memoria prospectiva: un nuevo enfoque basado en procedimientos operantes. En *Escritos de Psicología* 3 (4). 40-47. DOI: 10.5231/psy.writ.2010.2112
28. Gordillo, F; Arana, J.; Meilán, J.; Mestas, L. (2010) Efecto de la emoción sobre la memoria prospectiva: un nuevo enfoque basado en procedimientos operantes. *Escritos de Psicología - Psychological Writings* 3 (4). 40-47. Universidad de Málaga.
29. Humphrey, N. (1995). *Una historia de la mente. La evolución y el nacimiento de la conciencia*. España: Gedisa.
30. Husserl, E. (1999) *Investigaciones Lógicas Tomo II*. Madrid: Alianza.
31. Johnson-Laird, P. (1990). *El ordenador y la mente*. España: Paidós.
32. Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. España: Alianza
33. Kazdin, A. (2008). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: Manual Moderno.

34. Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and selfregulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
35. Libardi, M. (1996) *Franz Brentano (1838-1917)*. En Albertazzi, L., Libardi, M. & Poli, R. *The School of Franz Brentano*. Springer. DOI: 10.1007/978-94-015-8676-4
36. Meilán, J. (2004). Procesamiento de información intencional. Procesos de recuperación de esquemas intencionales en pruebas de memoria explícita e implícita. España: Universidad de Salamanca.
37. Meilán, J., Pérez, E. y Arana, J. (2005). Procesos cognitivos y neurológicos implicados en la secuencia intencional. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 8 20-21. Universidad de Salamanca.
38. Melis, A. & Warneken, F. (2016). The Psychology of Cooperation: Insight from Chimpanzees and Children. En *Evolutionary Anthropology* 25 (6). 297-305. Wiley. DOI: 10.1002@evan.21507
39. Miranda, A., Torres, H. y Acuña, D. (inédito). Cuestionario de Intencionalidad y Autorregulación CIA
40. Miranda, A. y Torres, H. (2015). Un Modelo Psicológico de la Intencionalidad. En *European Scientific Journal* 11 (35).
41. Miranda, A., Torres, H. y cols. (Inédito). La intencionalidad y autorregulación. Modelo aplicado para formar estudiantes de alto rendimiento académico de educación superior.
42. Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología* 30 (2), 450, 462: Universidad de Murcia. DOI: [10.6018/analesps.30.2.167221](https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221)

43. Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. DOI: 10.14204/ejrep.30.12200
44. Piaget, J (1981). Seis estudios de psicología. México: Seix Barral
45. Piaget, J. (1978). Adaptación vital y psicología de la inteligencia. México: Siglo XXI.
46. Piaget, J. (1999). La psicología de la inteligencia. España: Crítica.
47. Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
48. Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? En *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526. Cambridge University Press.
49. Quine, W. (2001). Palabra y Objeto. España: Herder
50. Ryle, G. (2005). El concepto de lo mental. España: Alianza.
51. Riviere, A. y Núñez, M. (1997). La mirada mental. Buenos Aires: Aique.
52. Scheier, F. & Carver, C. (1988). A Model of Behavioral Self-Regulation. Translating Intention to Action. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21. Academic Press. 303-346
53. Searle, J. (1992). Intencionalidad. Madrid: Tecnos

54. Thoresen, C. y Mahoney, M. (1981) Autocontrol de la conducta. México: Fondo de Cultura Económica.
55. Tolman, E. (1948). *Cognitive Maps in Rats and Men*. In *The Psychological Review*. 55 (4) .University of California.
56. Tolman, E. (1977). Principios de conducta intencional. Buenos Aires: Nueva Visión
57. Tomasello, M. & Call, J. (1994) Social cognition of monkeys and apes. En *Yearbook of Physical Anthropology* 37 (S19): Wiley. DOI: 10.1002ajpa.1330370610
58. Varela, F. (1998). Conocer: las ciencias cognitivas-Tendencias y perspectivas. España: Gedisa
59. Vigotsky, L. (2010). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós
60. Vigotsky, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Austral.
61. Weinstein, C.; Tomberlin, T.; Julie, A.; & Kim, J. (2004). *Helping students to become strategic learners: The roles of assessment, teachers, instruction and students*. En A. Chang, & O. Tan (Eds.), *Thinking about thinking: What educators need to know* (pp. 282–310). Singapore: McGraw Hill.
62. Withern, A. & Byrne, R. (1997). Machiavellian Intelligence II. United Kingdom: Cambridge University Press.
63. Wolters, C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating and Underemphasized Aspect of Self-Regulate Learning. *Educational Psychologist*. 38 (4), 189-205: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. DOI: 10.1207/S15326985EP3804_1

64. Zimmerman, B. (1989). A Social-Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology* 81 (3). 329-339. American Psychological Association.
65. Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. In *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
66. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
67. Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.
68. Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* 29, 663-676. DOI: 10.3102/00028312029003663.
69. Zimmerman, J.; Kitsantas, A; Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: una Perspectiva Social Cognitiva. En *Evaluar* 1 (20). Universidad Nacional de Córdoba.

Anexo: Cuestionario de Intencionalidad y Autorregulación CIA



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Cuestionario de Intencionalidad y Autorregulación (CIA)

Mirando Gallardo Alberto, Torres Castro Hilda S. y Acuña Juárez Denisse C. (2014)



El propósito de esta investigación es desarrollar un modelo educativo, una parte importante de esta investigación es obtener información a través del presente cuestionario, cuyos datos serán anónimos. Por favor firme si ha sido informado y desea participar voluntariamente en esta investigación.

Firma de consentimiento informado

Instrucciones: No deje espacios en blanco, no hay respuestas correctas o incorrectas. Ponga una x en la opción que más se acerque a su punto de vista.

	Si	No
1. Tengo claro lo que haré en cada actividad del curso.	1	2
2. Me preocupe o no por planear, tengo claro que al final las cosas salen bien.	1	2
3. Sé lo que pretendo a corto, mediano y largo plazo.	1	2
4. Mi estado de ánimo cambia y sé que no depende de mí, solo hay que sobrellevar el trabajo académico	1	2
5. Me considero una persona que actúa en forma propositiva	1	2
6. Tengo una serie de estrategias definidas para alcanzar mis metas.	1	2
7. Las personas que actúan en forma propositiva son muy maquiavélicas.	1	2
8. Recompensó mis logros para mantener mi motivación.	1	2
9. Sé cómo voy a lograr mis objetivos en cada asignatura.	1	2
10. Mi futuro no depende de mí.	1	2
11. Las actividades académicas son azarosas, los planes son inútiles.	1	2
12. Considero que tengo las herramientas necesarias para cumplir mis propósitos.	1	2
13. Sólo estudio si me siento con ganas, si no espero a que mejore mi estado de ánimo.	1	2
14. Tengo una estrategia para la búsqueda de información.	1	2
15. Considera que mi forma de trabajo me conduce claramente a mis propósitos.	1	2
16. Mi meta es salir bien académicamente sin importar cómo lo voy a lograr.	1	2
17. Regularmente planeo mis actividades académicas, tengo un cronograma de trabajo.	1	2
18. Hay una relación entre mis propósitos y los medios para alcanzarlos.	1	2
19. En la vida como en las cuestiones académicas hay que enfrentar las cosas como vengan.	1	2
20. Cuando he fracasado en un examen o actividades regularmente busco las fallas para poder corregirlas	1	2
21. Los planes académicos son inútiles, un cambio repentino puede alterar todo.	1	2
22. Recompensó mis esfuerzos en forma periódica, al cumplir un propósito ya sea por día, semana o mes.	1	2
23. Si no planeando he llegado hasta este nivel profesional, seguramente terminaré la carrera de la misma manera.	1	2
24. Los errores sólo hay que olvidarlos y seguir trabajando sin tomarlos demasiado en serio.	1	2
25. En una lectura destaco lo esencial de lo superfluo o redundante.	1	2
26. Trabajo intensamente hasta el agotamiento o descanso según me sienta, así me la voy llevando	1	2

Gracias por su colaboración.