



Anales de Psicología

ISSN: 0212-9728

servpubl@fcu.um.es

Universidad de Murcia

España

Sánchez, Flor; Carvajal, Fernando; Saggiomo, Carolina
Autodiálogos y rendimiento académico en estudiantes universitarios
Anales de Psicología, vol. 32, núm. 1, enero, 2016, pp. 139-147
Universidad de Murcia
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16743391016>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Autodiálogos y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Flor Sánchez*, Fernando Carvajal y Carolina Saggiomo

Universidad Autónoma de Madrid (España).

Resumen: En este trabajo se identificaron los autodiálogos de un grupo de estudiantes en situaciones cotidianas y en situaciones académicas de evaluación. Posteriormente, se analizó la relación entre los autodiálogos y el rendimiento académico. Los resultados muestran que: (1) existe correlación entre las valencias del autodiálogo general y el autodiálogo académico; (2) los participantes muestran más autodiálogo positivo que negativo, tanto en su vida cotidiana como en situaciones académicas. En relación a estas últimas, los participantes informan más autodiálogo negativo y menos autodiálogo positivo ante la evaluación de una materia académica percibida como difícil que ante una percibida como fácil; (3) la valencia negativa de los autodiálogos (general y académico) correlacionó con los resultados académicos negativos anticipados por los estudiantes seis semanas antes de realizar el examen y (4) en el caso de la materia valorada como difícil, los resultados académicos obtenidos en el examen guardan una estrecha relación con el rendimiento anticipado. Encontramos en los resultados argumentos para reflexionar sobre la utilidad que podría tener el entrenamiento en el uso de autodiálogos adecuados para facilitar el afrontamiento de situaciones académicas percibidas como difíciles y mejorar el rendimiento de los estudiantes en tales situaciones.

Palabras clave: Autodiálogo; valencia emocional; rendimiento académico; estudiantes universitarios.

Title: Self-talk and academic performance in undergraduate students.

Abstract: The self-talk of a group of undergraduate students, both in general day-to-day and academic situations, was compiled and the effect on students' academic performances was analysed. The results show that: (1) there is a correlation between the valence of general self-talk and academic self-talk; (2) participants exhibit more positive than negative self-talk, although they report more negative self-talk when faced with a more difficult compared to an easier academic subject, while positive academic self-talk was higher in the easy than in the more difficult academic subjects; (3) the negative valence of self-talk (general and academic), is correlated with the negative results predicted by the students six weeks before doing the examination and (4) for the difficult academic subject, but not for easier subject, students who suspend report using less positive academic self-talk and more negative academic self-talk than those who passes. These results to encourage for wondering about the utility of training in the use of appropriate self-talk for coping academic situations perceived as difficult and improve students performance in such situations.

Key words: Self-talk; valence; academic performance; undergraduate students.

Introducción

Cuando Andrea piensa en el examen que tendrá semanas después se oye decirse a sí misma, “no lo voy a aprobar”; Marta, al imaginarse en el mismo examen, se dice, “sacaré buena nota”; ¿son estos mensajes que se han dirigido a sí mismas algo puntual o forman parte de un estilo o tendencia? ¿estos mensajes tendrán alguna repercusión en los resultados académicos que obtengan? Por lo demás, lo que hacen estas estudiantes, hablar consigo mismas (*self-talk*)¹, es una conducta frecuente en la vida cotidiana que realizan el 96% de las personas adultas y considera útil el 72% (Winsler, Feder, Way, & Manfra, 2006); y de acuerdo con algunos enfoques teóricos, tales como la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986) y la Teoría de Autopersuasión (Aronson, 1999), estos autodiálogos son un factor determinante en la regulación de la conducta.

Mediante estos diálogos internos los individuos interpretan sus sentimientos y percepciones y se dan a sí mismos instrucciones y refuerzos (Hackfort & Schwenkmezger, 1993, citados en Hardy, 2006). Al ser un proceso cognitivo que se repite podría constituirse como un estilo de conversación con uno mismo. El anclaje de esta idea lo encontramos en Vigotsky (1934/1987), que propuso que los autodiálogos forman parte del proceso de desarrollo del pensamiento en los niños que, primero hablando consigo mismos de forma audible (*private speech*) y después en silencio (*inner*

speech), interiorizan el conocimiento aprendido socialmente. En lugar de requerir órdenes explícitas de los otros para regular su comportamiento, los niños aprenden a utilizar el diálogo interno para organizarse a sí mismos como si estuvieran hablando con otra persona (Vigotsky 1934/1987; Winsler, 2009). Este uso autodirigido del lenguaje refleja una transformación fundamental en el desarrollo cognitivo, la autoconciencia y el control ejecutivo: los niños hablan consigo mismos para regular su comportamiento.

A pesar de su ubicuidad y frecuencia, los autodiálogos, un fenómeno que ha tenido escaso interés para la psicología académica, reciben mucha atención en ámbitos aplicados por la relación que se le atribuye con el rendimiento, ya sea académico (DeCaro, Rotar, Kendra, & Beilock, 2010; Winsler & Naglieri, 2003), laboral (Brown, 2003; Latham & Balsam, 2006), artístico (Broomhead, Skidmore, Eggett, & Mills, 2010) y, especialmente, deportivo (Hardy, 2006; Hatzigeorgiadis, Theodorakis, & Zourbanos, 2004; Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, & Kazakas, 2000). Asumida esta evidencia, la investigación se ha ido orientando progresivamente hacia la identificación de las funciones y mecanismos subyacentes a la efectividad del autodiálogo sobre el rendimiento (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Gotsios, & Theodorakis, 2008). En un estudio reciente, Dolcos, Wilson, Sánchez & Albarracín (2015), tras analizar estudios empíricos que hubieran incluido al menos un grupo control para la comparación de resultados, proponen un modelo sobre el rol de la atención, la motivación, la autoeficacia y los procesos afecti-

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:

Flor Sánchez. Departamento de Psicología Social y Metodología. Ivan Pavlov, 6. Cantoblanco. CP 28049. Madrid (España).
E-mail: flor.sanchez@uam.es

¹ A este proceso de hablarse o dialogar con uno mismo es a lo que nos referiremos en castellano como autodiálogo o diálogo interno, como términos equivalentes del término *self-talk*, usado en la literatura internacional.

vos como potenciales mecanismos mediadores de la relación entre los autodiálogos y el rendimiento académico, deportivo o laboral.

Entre los factores que se han analizado para comprender la relación y los efectos del autodiálogo sobre el rendimiento (si el autodiálogo es escrito o hablado, si es expresado de forma audible o encubierta, si es seleccionado por la persona o asignado por el experimentador, etc.) cabe destacar el interés prestado a la valencia del autodiálogo. La valencia se refiere a la propiedad emocional de dialogo con uno mismo y puede traducirse en autovaloraciones positivas (reafirmación, confianza en uno mismo, etc.) o en autocritica sistemática y evaluaciones negativas de uno mismo. Entre los estudios realizados, en su mayoría en el ámbito deportivo, alguno no encuentra evidencia de que los autodiálogos positivos mejoren el rendimiento (Highlen & Bennett, 1983) pero en términos generales muestran que los autodiálogos positivos, en comparación con los autodiálogos negativos o el no uso de autodiálogos, mejoran el rendimiento en diferentes deportes (Dagrou, Gauvin, & Halliwell, 1992; Van Raalte, Brewer, Lewis, Linder, Wildman, & Kozimor, 1995). No obstante cabe señalar que los efectos del autodiálogo positivo sobre el rendimiento son más claros en estudios experimentales que en los de campo (Hardy, 2006); en estos últimos, la observación y recogida de información sobre los autodiálogos utilizados es más compleja aunque, utilizando técnicas de observación específicamente diseñadas para ello, Van Raalte et al. (1995) registraron que, en una competición de tenis, los ganadores utilizaban menos autodiálogos negativos que los perdedores, no habiendo diferencias entre ambos en cuanto al uso de autodiálogos positivos. Para explicar este resultado los mismos autores sugieren que el autodiálogo positivo quizá tenga más probabilidad de ser internalizado y, por tanto, no es audible y medible. Esta explicación se complementaría con los datos que indican que el autodiálogo negativo expresado abiertamente podría estar ligado a emociones negativas, más probables cuando se está fracasando en una tarea, en este caso deportiva (Van Raalte, Cornelius, Brewer, & Hatten, 2000).

Autodiálogos y rendimiento académico

Aunque no ha sido el ámbito prioritario de los estudios que han analizado la relación entre autodiálogos y rendimiento, los datos disponibles avalan que los autodiálogos, ya sean de carácter instruccional (para guiarse en la tarea) o motivacional (para animarse y mantener el esfuerzo), afectan al rendimiento académico. La mayoría de los estudios realizados han proporcionado un apoyo consistente para el uso del autodiálogo positivo en comparación con no usar ninguno (DeCaro et al. 2010; Emerson & Miyake, 2003). De hecho, la supresión de los autodiálogos, requiriendo a los estudiantes otra tarea verbal secundaria simple que tienen que hacer al mismo tiempo que la tarea principal, puede afectar el autocontrol, facilitar un comportamiento más impulsivo (Tullett & Inzlicht, 2010) y disminuir el rendimiento en la tarea

(Emerson & Miyake, 2003; Goschke, 2000; Miyake, Emerson, Padilla, & Ahn, 2004). Por otra parte, existe cierto consenso en que un elemento importante para explicar la efectividad del autodiálogo sobre la adquisición de habilidades y el rendimiento es la complejidad y dificultad de la tarea; por ello, los autodiálogos son especialmente frecuentes en tareas que implican dificultad para quienes las realizan (Duncan & Cheyne, 2001). En un estudio de Manning (1990), los niños mostraban más autodiálogo cuando tenían debilidad en alguna competencia verbal o matemática; DeCaro et al. (2010) mostraron que decirse a uno mismo en alto los pasos necesarios para resolver una tarea académica difícil en un contexto de presión (diálogo instruccional) ayudó a los estudiantes a manejar su ansiedad y el estrés que afectaba al rendimiento en dicha tarea. Las autoinstrucciones utilizadas por los participantes al cambiar de tareas (*switching task*) facilitan el rendimiento, lo que sugiere que el habla autodirigida actúa como una guía que aumenta el control ejecutivo (Emerson & Miyake, 2003). Los estudios de etiquetado verbal muestran que nombrar el objeto en voz alta durante una tarea de búsqueda mejora el rendimiento en la tarea (Lupyan & Spivey, 2010). En lo que respecta a los autodiálogos de carácter motivacional, las autoafirmaciones expresadas les sirven a los estudiantes para mantener o mejorar su nivel de motivación en situaciones académicas, al hacer saliente el objetivo principal o la meta de sus esfuerzos de aprendizaje y las razones para persistir o completar una tarea (Wolters, 1999). Cabe pensar que los autodiálogos de carácter instruccional o motivacional son complementarios en sus efectos en el rendimiento académico pues, como señalan algunos autores (Schwinger, Steinmayr, & Spinmath, 2012), los autodiálogos orientados al rendimiento impulsan el esfuerzo y el logro que, a su vez, se ven reforzados por la obtención contingente de los objetivos.

El meta-análisis realizado por Dolcos et al. (2015) encuentra que la mayor parte de los estudios han analizado los efectos de los autodiálogos de los participantes, ya sea espontáneos o inducidos, que se producen durante la realización de la tarea requerida por el experimentador pero no han encontrado trabajos que analicen si los autodiálogos que se suelen utilizar en la vida cotidiana tienen un estilo o características concretas, ni la relación que pueda existir entre estos autodiálogos y la salud, la satisfacción laboral o el rendimiento académico. Es en este último aspecto en el que hemos centrado nuestro interés en este trabajo y lo que nos ha llevado a analizar si los autodiálogos que las personas mantienen en diferentes situaciones de la vida cotidiana, incluidas las académicas, se relacionan con sus expectativas y resultados académicos.

Objetivos del estudio

Analizamos la relación entre el tipo de autodiálogos que mantienen una muestra de estudiantes universitarios y su rendimiento académico. El primer objetivo consistió en determinar si pueden identificarse tendencias en los autodiálo-

gos de los participantes en función de su valencia. Dada la composición de la muestra y teniendo en cuenta los resultados encontrados en estudios previos realizados con muestras equivalentes (Calvete et al., 2005), *esperamos encontrar una dominancia de los autodiálogos positivos sobre los negativos, siendo ésta la primera hipótesis de estudio.*

De acuerdo con el objetivo principal de este trabajo, dentro de las situaciones que pueden encontrar en su vida cotidiana los participantes, prestamos una atención especial a las situaciones académicas de evaluación y, en consonancia con ello, el segundo objetivo del estudio fue analizar la relación que podría existir entre el tipo de autodiálogo que expresan en situaciones de la vida cotidiana, al que denominaremos autodiálogo general, con el autodiálogo que los mismos estudiantes informan para situaciones académicas de evaluación concretas, al que nos referiremos como autodiálogo académico. Para analizar esta relación consideramos situaciones académicas que difieren en su grado de dificultad. *La segunda hipótesis propuesta es que la valencia del autodiálogo general estará relacionada con la valencia del autodiálogo en situaciones académicas de evaluación de distinto grado de dificultad.*

El tercer objetivo de este estudio fue analizar la relación entre los autodiálogos (general y académico) y el rendimiento académico de los participantes. Para ello, en lugar de asignar frases o palabras que los estudiantes deben repetirse a sí mismos, como suele hacerse en la mayor parte de estudios revisados, trabajamos con los autodiálogos que los propios estudiantes informan utilizar en situaciones académicas de evaluación. De acuerdo con este planteamiento, en la *tercera hipótesis se propone que la valencia de los autodiálogos informados por los participantes se relacionará con los resultados académicos que anticipen.*

Para completar el análisis de la relación entre el autodiálogo y el rendimiento académico incorporamos los resultados obtenidos por los participantes unas semanas después cuando realizaron los exámenes correspondientes a las materias analizadas, proponiendo una *cuarta hipótesis según la cual los estudiantes que obtengan peor rendimiento académico (suspendan las materias) habrían informado un autodiálogo (general y académico) más negativo que los estudiantes que obtengan mejores resultados (aprueben las materias).*

Método

Participantes

Contamos con la participación de 177 estudiantes universitarios de primer curso del Grado de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 55 hombres y 122 mujeres, con una media de edad de 19.14 años ($DT=1.9$).

Variables y escalas de medida

Autodiálogo General

Para medir la tendencia de los autodiálogos de los participantes en la vida cotidiana utilizamos la versión en castellano del Self-Talk Inventory (STI), desarrollado por Calvete et al. (2005) para identificar y valorar los autodiálogos positivos y negativos de estudiantes universitarios y analizar su relación con problemas afectivos. Este inventario contiene 52 ítems distribuidos entre dos escalas de 26 ítems; una de ellas identifica autodiálogos de carácter negativo y la otra escala identifica autodiálogos de carácter positivo. Para identificar los autodiálogos se describen 10 situaciones de la vida cotidiana, ante las que se pueden dar distintas respuestas, y en cada una de ellas se les pide a los participantes que señalen lo que pensarían y se dirían a sí mismos, utilizando una escala de 4 puntos (1=nada probable a 4=muy probable). La suma de las puntuaciones asignadas en el conjunto de ítems de cada escala permite obtener el valor de los autodiálogos positivos y negativos de cada persona. La aplicación de esta escala en el presente estudio muestra valores de fiabilidad (Alpha de Cronbach) satisfactorios y coincidentes con los descritos en el estudio original, siendo para la escala de autodiálogo positivo .78 (.80 en Calvete et al., 2005) y para las de autodiálogo negativo .90 en ambos estudios. La correlación entre ambas escalas es próxima a cero (-.02 en nuestro estudio y -.07 en el original), lo que indicaría independencia entre la dimensión positiva y negativa del autodiálogo general.

Autodiálogo académico

Siguiendo el procedimiento utilizado por Brown (2003) para analizar la relación entre autodiálogos y rendimiento se diseñó una escala específica compuesta de 6 ítems (Sánchez, Carvajal & Saggiomo, 2011). Para ello, se recabaron mensajes que los estudiantes se decían a sí mismos después de haber realizado un examen. A partir de las valoraciones de dos jueces independientes se seleccionaron los 3 ítems de valencia positiva y los 3 ítems de valencia negativa que componen la escala. Los estudiantes debían señalar en qué medida se dirían a sí mismos lo que indicaba cada uno de los ítems, si se encontraran en las dos situaciones de evaluación seleccionadas, mediante una escala de 4 puntos (1=nada de acuerdo a 4=muy de acuerdo). Una puntuación alta en los ítems 1,4, y 6 implica que existe un autodiálogo académico positivo y una puntuación alta en los ítems 2, 3 y 5 un autodiálogo negativo. Los ítems e instrucciones para cumplimentar la escala aparecen a continuación:

El próximo.... (día del examen)....tendrás el examen de... (materia fácil o difícil evaluada). Imagínate que el examen ha acabado. Tú piensas:

1. Había preparado los temas y conceptos sistemáticamente y en profundidad.
2. No he tenido todo el tiempo que necesitaba para estudiar.

3. Lamentablemente este examen ha sido una oportunidad perdida.
4. Ha sido un examen fácil para mí.
5. Me he sentido fatal cuando pensaba que tenía que hacer este examen.
6. He preparado esta materia con mucho interés e ilusión y espero sacar buena nota.

La aplicación de la escala mostró valores de fiabilidad (medidos por el Alfa de Cronbach) de .78 en la subescala de autodiálogo académico positivo y de .72 en la subescala de autodiálogo académico negativo. Además se encontró una correlación negativa significativa entre el autodiálogo académico positivo y el autodiálogo académico negativo ($r = -.24; p < .001$).

Dificultad de las materias académicas

Se seleccionaron dos materias del primer curso del grado de Psicología con distinto grado de dificultad. Para ello, se tuvieron en cuenta los resultados académicos del curso previo a la realización del presente estudio. Las materias seleccionadas fueron Neurociencia y Conducta I, como materia difícil (64% de aprobados; nota media= 5.47; $DT = 1.96$), e Introducción a la Psicología, como materia fácil (92% de aprobados; nota media= 6.79, $DT = 1.38$). Los resultados académicos en ambas fueron diferentes tanto en relación con el porcentaje de estudiantes que superaban la materia en primera convocatoria ($\chi^2(1, N = 73) = 72.64, p < .0001$), como en relación a la nota media ($t(72) = 6.72; p < .0001$).

Rendimiento académico anticipado y obtenido

Para medir esta variable se recopilaron dos tipos de datos. El primero, los resultados académicos que anticiparon los estudiantes en cada asignatura en la fase de recogida de información cuando se posicionaron ante la afirmación “*seguro que voy a suspender*”. Para responder, utilizaron una escala de 4 puntos (1=nada probable, 2=algo probable, 3=bastante probable, 4=muy probable). El segundo, los resultados aca-

démicos (si habían aprobado o suspendido y la nota en el examen) obtenidos por los estudiantes en los exámenes correspondientes a las materias evaluadas y que realizaron 6 semanas después.

Procedimiento

Los estudiantes cumplieron conjuntamente el Self-Talk Inventory de Calvete et al. (2005) y la escala específicamente diseñada para medir autodiálogos en situaciones académicas de evaluación. Programamos la recogida de información 6 semanas antes de realizar los exámenes, que incluían el periodo de vacaciones, por considerar que es un momento temporal donde los estudiantes conocen las asignaturas, el desarrollo del programa académico está finalizando y ya pueden tener definidas sus expectativas y previsiones sobre las mismas. La participación en el estudio fue voluntaria y los estudiantes no recibieron ningún crédito extra ni compensación económica por hacer esta tarea que les llevó unos 15 minutos. De acuerdo con los objetivos del trabajo, una vez finalizados los exámenes, las calificaciones obtenidas por los participantes en cada una de las materias se incorporaron al análisis. La realización del estudio fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid.

Resultados

Autodiálogo general y académico

Como se observa en la Tabla 1, los resultados muestran que, de acuerdo con lo esperado, los participantes informan significativamente un mayor porcentaje de autodiálogos positivos en la vida cotidiana que de autodiálogos negativos. Un patrón similar aparece en los autodiálogos en las situaciones académicas, dado que los estudiantes informan significativamente mayor ocurrencia de autodiálogos positivos que de autodiálogos negativos.

Tabla 1. Autodiálogo informado (estadísticos descriptivos en porcentajes).

Autodiálogo	General		Académico		Materia difícil		Materia fácil	
	Positiva ^a	Negativa ^a	Positiva ^b	Negativa ^b	Positiva ^c	Negativa ^c	Positiva ^c	Negativa ^c
Valencia								
Media	62.67	50.69	31.48	25.18	29.92	26.12	32.84	24.26
DT	8.64	11.77	6.04	6.07	6.84	7.02	7.01	6.38

A partir de los datos de los autodiálogos informados en la materia difícil y en la materia fácil se llevó a cabo un ANOVA de dos factores en el que se consideró la dificultad de la materia evaluada (difícil o fácil) y la valencia del autodiálogo (positiva o negativa). Este análisis reveló un efecto principal de la dificultad de la materia ($F(1,176) = 14.75, p < .0001$) y de la valencia del autodiálogo ($F(1,176) = 80.86, p < .0001$); también resultó significativo el efecto de la interacción entre ambos factores ($F(1,176) = 24.06, p < .0001$). Los análisis posteriores (Bonferroni, $p < .0001$) mostraron que

mientras el porcentaje de autodiálogo académico positivo fue más alto en la materia fácil que en la difícil ($p < .0001$), en cambio, el porcentaje de autodiálogo negativo fue mayor en la materia difícil que en la materia fácil ($p < .05$).

De manera adicional, se determinó que hubo una correlación significativa entre el autodiálogo general positivo y el autodiálogo académico positivo tanto ante la materia fácil como ante la materia difícil ($r = .35$ y $.29; p < .0001$). También se constató una correlación significativa entre el autodiálogo general negativo y el autodiálogo académico negativo

ante ambas materias ($r = .41$ y $.32$; $p < .0001$). Igualmente se obtuvo una correlación significativa entre el autodiálogo académico en ambas materias, tanto cuando la valencia era positiva ($r = .53$; $p < .001$), como cuando era negativa ($r = .66$; $p < .0001$). Los datos también indicaron cierta independencia entre el autodiálogo académico positivo y el negativo para la materia fácil ($r = -.12$; $p = .09$). En cambio se obtuvo una correlación negativa significativa entre ambos tipos de autodiálogo académico en el caso de la materia difícil ($r = -.27$; $p < .0001$).

Relación entre autodiálogo y rendimiento académico negativo anticipado

Para analizar esta relación se consideró la respuesta de los participantes en el ítem “seguro que voy suspender”, valorada entre 1 (nada probable) y 4 (muy probable). Concretamente se les pedía que hiciesen predicciones sobre lo que se dirían a sí mismos 6 semanas después, momento en que realizarían los exámenes correspondientes a las materias fáciles y difíciles.

En el caso de la materia difícil, 69 estudiantes indicaron que era nada probable que suspendieran seis semanas más tarde, 80 que era algo probable, 15 bastante probable y 13 muy probable. En la materia fácil, las respuestas fueron 91 nada probable, 63 algo probable, 17 bastante probable y 6 muy probable. Ambas distribuciones fueron diferentes ($\chi^2(3, N = 177) = 18.31, p < .0001$), de manera que los estudiantes

indicaron con más frecuencia las categorías nada probable suspender o algo probable suspender en la materia fácil que en la difícil ($\chi^2(1, N = 177) = 10.95$ y $7.12, p < .01$); no hubo diferencias entre ambas materias en la frecuencia con la que seleccionaron la categoría bastante probable suspender ($\chi^2(1, N = 177) = 0.26, p = .61$) y hubo más estudiantes que eligieron la categoría muy probable suspender en el caso de la materia difícil que en el de la materia fácil ($\chi^2(1, N = 177) = 8.45, p < .01$).

Dado que, en ambas materias, las categorías bastante probable y muy probable fueron elegidas por pocos estudiantes se decidió agruparlas; así, se establecieron tres niveles: nada probable (puntuación 1), algo probable (puntuación 2) y bastante o muy probable (puntuaciones 3 y 4) y se procedió con los análisis previstos.

La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en autodiálogo general y en autodiálogo académico, en función de la predicción realizada por los estudiantes acerca de la probabilidad de que suspendieran el examen que realizarían 6 semanas después. Se llevaron a cabo cuatro ANOVA de un factor (la probabilidad de suspender la materia), el primero para autodiálogo positivo y el segundo para autodiálogo negativo en la materia difícil; los otros dos análisis fueron para la materia fácil, de nuevo el primero para autodiálogo positivo y el segundo para autodiálogo negativo.

Tabla 2. Autodiálogo informado (en porcentajes) y probabilidad estimada de suspender.

Materia	Autodiálogo	Valencias	Probabilidad estimada de suspender					
			Nada probable		Algo probable		Bastante o Muy probable	
			Media	DT	Media	DT	Media	DT
Difícil	General	Positivo	62.07	8.04	63.60	8.98	60.28	8.70
		Negativo	48.68	11.28	50.48	11.10	57.86	14.02
	Académico	Positivo	31.96	6.68	30.32	5.86	23.21	6.10
		Negativo	21.64	5.22	26.44	6.18	33.61	5.82
Fácil	General	Positivo	62.32	8.03	63.92	8.51	59.86	10.61
		Negativo	47.80	11.08	51.60	10.26	60.54	15.12
	Académico	Positivo	30.70	7.32	30.42	5.04	25.20	7.52
		Negativo	22.52	5.70	27.28	6.92	31.65	7.26

En relación con la materia difícil, el ANOVA no resultó significativo en el caso del autodiálogo general positivo ($F(1,176) = 1.86, p = .15$), en cambio sí lo fue en el caso del autodiálogo general negativo ($F(1,176) = 5.21, p < .01$). Los análisis posteriores indicaron que los estudiantes que consideran que es bastante o muy probable que suspendan la materia difícil informan más autodiálogo general negativo que los que consideran que es algo o nada probable (tukey $a, p < .05$). En cuanto al autodiálogo académico, las comparaciones resultaron significativas, tanto en el caso del autodiálogo académico positivo ($F(1,176) = 19.61, p < .0001$) como del autodiálogo académico negativo ($F(1,176) = 43.77, p < .0001$); los análisis complementarios indicaron que los estudiantes que señalan que es bastante o muy probable que suspendan la materia difícil tienen menos autodiálogo aca-

démico positivo que los que dicen que es algo o nada probable que suspendan (tukey $a, p < .0001$). Así mismo, los estudiantes que anticipan que es bastante o muy probable que suspendan informan más autodiálogo académico negativo que los que dicen que es algo probable y éstos, a su vez, informan de más autodiálogo académico negativo que los que dicen que es nada probable que suspendan (tukey $a, p < .05$).

Los resultados con la materia fácil fueron similares a los obtenidos en la materia difícil. Concretamente no resultó significativo el ANOVA para autodiálogo general positivo ($F(1,176) = 2.17, p = .12$) y sí lo fueron el del autodiálogo general negativo ($F(1,176) = 12.06, p < .0001$), el del autodiálogo académico positivo ($F(1,176) = 6.73, p < .01$) y el del autodiálogo académico negativo ($F(1,176) = 20.44, p < .0001$). Los análisis siguientes indicaron que los estudiantes

que dicen que es bastante o muy probable que suspendan la materia fácil informan más autodiálogo general negativo que los que dicen que es algo o nada probable (tukey $a, p < .01$); los que dicen que es bastante o muy probable que suspendan las materias difíciles tienen menos autodiálogo académico positivo que los que dicen que es algo o nada probable que suspendan (tukey $a, p < .01$) y los que anticipan que es bastante o muy probable que suspendan informan más autodiálogo académico negativo que los que dicen que es algo probable y éstos, por su parte, informan de más autodiálogo académico negativo que los que dicen que es nada probable que suspendan (tukey $a, p < .05$).

Tabla 3. Relación entre estimación de suspender y los resultados académicos obtenidos

Probabilidad estimada de suspender	Materia Difícil			Materia Fácil		
	M	DT	Suspensos/Aprobados ^a	M	DT	Suspensos/Aprobados ^a
Nada probable	6.19	1.90	18/82	7.95	1.47	5/95
Algo probable	5.21	2.14	35/65	7.18	1.43	5/95
Bastante o muy probable	4.89	1.89	58/42	6.51	1.65	18/82

^a Porcentaje de estudiantes que suspendieron/aprobaron cada materia. Las puntuaciones medias corresponden a la nota obtenida.

Los ANOVAs resultaron significativos tanto en el caso de la materia difícil ($F(1,176) = 5.76, p < .01$) como en el de la materia fácil ($F(1,176) = 4.01, p < .05$). Los análisis realizados indicaron que, en el caso de la materia difícil, aquellos estudiantes que anticiparon que era nada probable que suspendieran obtuvieron mejores notas que los que anticiparon que era algo probable y éstos, a su vez, más nota que los que anticiparon que era bastante o muy probable que suspendieran (tukey $a, p < .05$). Para la materia fácil, aquellos que anticiparon que era nada probable que suspendieran obtuvieron mejores notas que los que anticiparon que era bastante o muy probable que suspendieran (tukey $a, p < .05$); no hubo diferencia entre el grupo que anticipó que era algo probable suspender con respecto a los otros dos.

En el caso de la materia difícil, el porcentaje de suspensos fue más alto en aquellos que habían anticipado que era bastante o muy probable que suspendieran que en quienes anticiparon que era algo probable que suspendieran ($\chi^2 (1, N = 28) = 6.08, p < .05$) y éstos, a su vez, mostraron un porcentaje de suspensos más alto que quienes indicaron seis semanas antes que era nada probable que suspendieran ($\chi^2 (1, N = 80) = 13.70, p < .0001$). En el caso de la materia fácil, el porcentaje de suspensos fue superior en los estudiantes que anticiparon que era bastante o muy probable que suspendieran frente a los que consideraron que era algo probable o nada probable que suspendieran ($\chi^2 (1, N=23) = 8.56$ y $6.58, p < .05$), pero no hubo diferencias entre estos dos últimos grupos ($\chi^2 (1, N=63) = 0.64, p = .81$).

Autodiálogo y rendimiento académico empírico

Para contrastar las hipótesis sobre la relación entre el rendimiento académico real y el estilo de autodiálogo general y de autodiálogo académico se procedió a agrupar a los estu-

Relación entre rendimiento académico anticipado y notas obtenidas

A partir de los descriptivos recogidos en la Tabla 3 se consideró la relación entre la probabilidad estimada por los estudiantes de suspender la materia y los resultados académicos obtenidos seis semanas más tarde; para ello se realizaron dos tipos de análisis. El primer tipo estuvo constituido por dos ANOVAs de un factor (uno referido a la materia fácil y otro a la difícil) en los que el factor fue la nota obtenida; el segundo consistió en comparar la distribución de suspensos y aprobados.

diantes que habían aprobado o suspendido las materias consideradas (véase Tabla 4). Concretamente, en la materia difícil hubo 57 suspensos (el 32%) y 127 aprobados (68%), mientras que en la materia fácil hubo 11 suspensos (6%) y 166 aprobados (94%), lo que implica que hubo más suspensos en la asignatura difícil que en la fácil ($\chi^2 (1, N = 177) = 50.76, p < .0001$), datos que corroboran la dificultad diferencial de las materias.

Tabla 4. Autodiálogo informado (en porcentajes) por los participantes que aprobaron o suspendieron las materias

Materia	General	Autodiálogo	Valencias	Suspensos		Aprobados	
				Positivo	Media	DT	Media
Difícil		Académico	Positivo	63.01	9.01	62.21	8.63
			Negativo	51.66	13.21	51.46	11.57
Fácil		Académico	Positivo	26.41	7.08	31.73	6.35
			Negativo	28.49	7.30	23.75	6.55
General		General	Positivo	60.86	8.78	62.44	8.27
			Negativo	54.78	17.23	50.68	11.40
		Académico	Positivo	28.06	6.06	29.40	6.89
			Negativo	27.06	7.98	25.90	7.01

En relación con las materia difícil, los datos mostraron que los estudiantes que habían aprobado informaron un autodiálogo general, tanto positivo como negativo, similar a los que habían suspendido ($t(175) = 0.52$ y $0.19, p = .60$ y $.84$). En cambio, para el autodiálogo académico, los estudiantes que suspenden las materias difíciles informaron menos autodiálogo académico positivo ($t(175) = 3.05, p < .01$) y más autodiálogo académico negativo que los que aprueban ($t(175) = 2.45, p < .05$). Por lo que respecta a la materia fácil, los estudiantes suspensos y aprobados no difieren en la puntuación en autodiálogo general positivo o negativo ($t(175) = 0.60$ y $1.10, p = .54$ y $.27$), ni tampoco en autodiálogo académico positivo o negativo ($t(175) = 1.09$ y $0.85, p = .27$ y $.39$).

Conclusiones

Los datos obtenidos apuntan que los estudiantes de la muestra tienen autodiálogos positivos y negativos en la vida cotidiana, si bien hay un predominio de los positivos sobre los negativos, tal como se proponía en la primera hipótesis. Este dato iría en la línea de lo encontrado en estudios previos realizados con personas que no tienen desequilibrios afectivos con relevancia clínica (Calvete et al., 2005). Aunque no hemos podido identificar un estilo personal de autodiálogo, los datos avalarían la transversalidad de la valencia de los autodiálogos. En términos generales, los resultados encontrados apoyan la segunda hipótesis planteada en este estudio. En este sentido, los autodiálogos de carácter académico seguirían el mismo patrón encontrado en otras situaciones cotidianas: quienes se hablan a sí mismos de forma positiva en unas situaciones también tienden a hacerlo en las otras. Un elemento diferencial lo hemos encontrado en los autodiálogos asociados a situaciones académicas valoradas como difíciles. En estas situaciones, los participantes informan menos autodiálogos positivos y más autodiálogos negativos.

Los estudios revisados parecen constatar los efectos del autodiálogo sobre el rendimiento cuando la valoración del mismo es precedida por la utilización de autodiálogos de carácter instruccional en comparación con la supresión de los autodiálogos (DeCaro et al., 2010) o por autodiálogos de carácter positivo frente a los negativos (Cumming, Nordin, Horton, & Reynolds, 2006). En estos trabajos, y en muchos otros, el autodiálogo es inducido de forma contingente a la realización de la tarea. La operativización que hemos llevado a cabo en este estudio nos ha permitido constatar que también la valencia de los autodiálogos que las personas asumen que mantendrían espontánea y habitualmente en situaciones de evaluación académica se relacionan con los resultados que se anticipan en una tarea que se hará unas semanas después y, lo más importante, la valencia de los autodiálogos resultó un factor predictor de los resultados que se obtuvieron 6 semanas más tarde, resultados que coinciden con la propuesta formulada como tercera hipótesis. Este carácter predictivo del autodiálogo ha sido desestimado en algún estudio realizado en el ámbito deportivo con tareas muy distintas (Van Raalte et al., 2000). El tipo de estudio que hemos realizado no permite analizar si existe un efecto causal entre los autodiálogos y el rendimiento anticipado y obtenido. No obstante, los datos apuntalan la relación entre autodiálogo y rendimiento académico, en este caso, una relación marcada por la valencia del autodiálogo. En cuanto a la cuarta hipótesis, los datos prestan un apoyo parcial a la misma, pues los estudiantes que obtienen peor rendimiento académico (suspenden), y especialmente en la materia difícil, habían informado más autodiálogo académico negativo que los estudiantes que obtienen mejores resultados (aprueban); sin embargo no aparecen diferencias en lo que se refiere al autodiálogo general. Estos resultados apuntan efectos muy particulares del autodiálogo académico sobre el rendimiento en situacio-

nes de evaluación; dadas sus implicaciones prácticas, dichos efectos merecerían ser analizados mediante estudios de carácter mucho más específico ya que el autodiálogo académico negativo se perfila en algunos estudiantes como un factor más que añadir a los que ya pueden relacionarse con su fracaso académico.

Es interesante resaltar que los datos muestran que un porcentaje significativo de los estudiantes que informan autodiálogos negativos anticipan resultados negativos (creen que van a suspender) y finalmente obtienen resultados negativos (suspenden); pero también hay un pequeño porcentaje de estudiantes que habiendo expresado autodiálogos negativos finalmente superan las asignaturas. ¿Qué puede explicar la diferencia en los resultados entre ambos grupos?. Como respuesta, nos atrevemos a sugerir algunas explicaciones a continuación. Respecto a los estudiantes que obtuvieron el resultado negativo, que sus autodiálogos anticiparon, podríamos hipotetizar que la expresión de los autodiálogos informados en la tarea que tuvieron que hacer pudo llevarles a ser conscientes de los mismos y a proyectar una imagen de sí mismos congruente con la dirección, valencia y contenido de sus diálogos internos, y esta imagen negativa (valorar negativamente la estrategia que ha seguido para preparar el examen, las emociones que siente antes y durante la realización del examen y sus expectativas de autoeficacia) podría tener un efecto desfavorable en sus expectativas de rendimiento y en su rendimiento real si no hay ningún tipo de intervención, ya sea externa o provocada por la propia persona, que contrarreste tales efectos. La recreación de una imagen negativa de uno mismo puede resultar incapacitante y disminuir la autoeficacia (Cumming et al., 2006). Distintos autores coinciden en que en el momento en que la percepción de autoeficacia se debilita afecta negativamente el rendimiento académico (Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013), al igual que lo hacen otros indicadores de percepción interpersonal (Andrés, Solanas, & Salafranca, 2012). En relación a los estudiantes que informaron negativamente de sus estrategias y de sus expectativas de autoeficacia pero finalmente aprobaron la materia, cabría pensar que en algún momento fueron capaces de reaccionar ante la imagen negativa que proyectaban de sí mismos, hacerla más positiva y poner en marcha estrategias efectivas para preparar el examen. Esta reacción podría guardar relación con una mejora en su estado afectivo con respecto al examen, sus expectativas de autoeficacia y finalmente con su rendimiento.

Aunque entendemos que el tema debe ser objeto de un estudio más específico, la plausibilidad de las explicaciones podría avalarse por los resultados encontrados en múltiples estudios que han identificado los autodiálogos negativos asociados a una tarea o situación y, siguiendo metodologías como la de Michembaum (1977), los han transformado en positivos y han mejorado el rendimiento en actividades deportivas y laborales (Brown, 2003). En nuestro estudio solo hemos trabajado autodiálogos positivos y negativos asociados a la evaluación de determinadas materias pero no hemos

intervenido para corregir tales autodiálogos ni sus posibles consecuencias.

Limitaciones del estudio y nuevos desarrollos de la investigación

Los diálogos internos identificados para situaciones académicas, obtenidos pidiéndoles a los estudiantes que se imaginan en el momento después de haber realizado un examen, creemos que pueden mantener una buena correspondencia con los que se pudieran haber recogido en la misma situación porque se trata de contextos muy familiares para los estudiantes universitarios. No obstante, sería deseable confirmarlo trabajando en situaciones de evaluación en el momento en que éstas acontecen para asegurar que la relación entre los autodiálogos imaginados y la predicción del rendimiento se mantiene también cuando los diálogos son contingentes con la situación de evaluación.

En el estudio realizado no hemos diferenciado si los autodiálogos informados por los estudiantes en la vida cotidiana pueden ser caracterizados como audibles o silenciosos, ni explorado si tal diferenciación podría afectar a los resultados. Otro aspecto importante sería comprobar los efectos que sobre el rendimiento académico pudieran tener los componentes instruccionales y motivacionales del autodiálogo académico que utilizan los estudiantes. Ambos aspectos han sido sobradamente revisados pero los estudios no han considerado el tipo de autodiálogo que es espontánea y habitualmen-

te se utilizan en el ámbito académico, tema que ha sido el objeto de interés principal de nuestro trabajo.

Como hemos indicado, el estudio presentado no permite establecer relaciones de causalidad entre el estilo de autodiálogo y los resultados académicos y, si bien creemos que los datos refuerzan esta relación, para profundizar y avanzar en el tema consideramos necesario llevar a cabo otros estudios que permitan, entre otros aspectos, descartar la influencia de variables personales y de contexto que la literatura relaciona consistentemente con el rendimiento académico. Creemos que para ello se requieren diseños y metodologías que permitan un mayor control sobre las variables que pueden afectar los resultados académicos y las condiciones de realización de los estudios. Además, en una línea que ya estamos trabajando, conviene ampliar y diversificar las muestras de participantes en los estudios, a estudiantes de ambos sexos que cursan otras disciplinas universitarias y no universitarias. Finalmente, queda pendiente demostrar si los efectos negativos que los autodiálogos negativos tienen sobre el rendimiento académico pueden revertirse llevando a cabo intervenciones equivalentes a la propuesta por Meichenbaum (1977) y que, como hemos señalado, tan buenos resultados han dado en ámbitos distintos al académico. Es una idea que orientará el trabajo que podamos realizar sobre los efectos de las conversaciones que usualmente se mantienen con uno mismo en el rendimiento académico.

Agradecimientos.- Este estudio ha sido realizado con el apoyo del proyecto DEP2011-27282. Ministerio de Educación y Ciencia.

Referencias

- Andrés, A., Solanas, A., & Salafranca, L. (2012). Interpersonal perception, personality, and academic achievement: a dyadic approach for the study of undergraduate performance. *Anales de Psicología*, 28, 97-106. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>
- Aronson, E. (1999). The power of self-persuasion. *American Psychologist*, 54, 875-885.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Broomhead, P., Skidmore, J., Eggett, D., & Mills, M. (2010). The Effect of Positive Mindset Trigger Words on the Performance Expression of Non-Expert Adult Singers. *Contributions to Music Education* 37, 2, 65-86.
- Brown, T. (2003). The effect of verbal self-guidance training on collective efficacy and team performance. *Personnel Psychology*, 56, 935-964.
- Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón, L., & Villa, A. (2005). Autodiálogo y problemas afectivos en estudiantes universitarios: Valence de pensamiento y contenido cognitivo de la especificidad. *The Spanish Journal of Psychology*, 8, 56-67.
- Cumming, J., Nordin, S. M., Horton, R., & Reynolds, S. (2006). Examining the direction of imagery and Self-Talk on dart-throwing performance and self-efficacy. *The Sport Psychologist*, 20, 257-274.
- Dagrou, E., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1992). Effets de langage positif, negatif et neutre sur la performance motrice. Effects of positive, negative and neutral self-talk on motor performance. *Canadian Journal of Sport Science*, 17, 145-147.
- DeCaro, M., Rotar, K., Kendra, M., & Beilock, S. (2010). Diagnosing and alleviating the impact of performance pressure on mathemati-
- cal problem solving. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63, 8, 1619-1630.
- Dolcos, S., Wilson, K., Sánchez, F., & Albarracín, D. (2015). The Inner Speech of Self-Regulation: Meta-Analysis of the Experimental Evidence on the Behavioral Effects of Self-Talk. *Perspectives on Psychological Science* (aceptado para publicación).
- Duncan, R. M., & Cheyne, J.A. (2001). Private speech in young adults: Task difficulty, self-regulation and psychological predication. *Cognitive Development*, 20, 367-383.
- Emerson, M. J., & Miyake, A. (2003). The role of inner speech in task switching: A dual-task investigation. *Journal of Memory and Language*, 48, 148-168.
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29, 491-500. doi:10.6018/analesps.29.2.124691
- Goschke, T. (2000). Intentional reconfiguration and involuntary persistence in task set switching. In S. Monsell & J. Driver (Eds.), *Attention and performance XVIII: Control of cognitive processes* (pp. 331-355). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81-97.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-Talk in the Swimming Pool: The Effects of Self-Talk on Thought Content and Performance on Water-Polo Tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 138-150.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltsios, C., & Theodorakis, Y. (2008). Investigating the functions of self-talk: The effects of moti-

- vational self-talk on self-efficacy and performance in young tennis players. *The Sport Psychologist*, 22, 458-471
- Highlen, P. S., & Bennett, B. B. (1983). Elite divers and wrestlers: A comparison between open and closed skill athletes. *Journal of Sport Psychology*, 1, 390-409.
- Latham, G. P., & Budworth, M. H. (2006). The effect of training in verbal self-guidance on the self-efficacy and performance of Native North Americans in the selection interview. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 516-523. doi:10.1016/j.jvb.2005.11.005
- Lupyan, G., & Spivey, M. J. (2010). Redundant spoken labels facilitate perception of multiple items. *Attention, Perception and Psychophysics*, 72, 2236-2253. doi:10.3758/APP.72.8.2236
- Manning, B.H. (1990). A categorical analysis of children's self-talk during independent school assignments. *Journal of Instructional Psychology*, 17, 208-219.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York, NY: Plenum Press.
- Miyake, A., Emerson, M. J., Padilla, F., & Ahn, J. (2004). Inner speech as a retrieval aid for task goals: The effects of cue type and articulatory suppression in the random task cuing paradigm. *Acta Psychologica*, 115, 123-142. doi:10.1016/j.actpsy.2003.12.00
- Sánchez, F., Carvajal, F., & Saggiomo, C. (2011). Self-Talk and academic performance. Paper presented at the XII European Congress of PsychoIogy. JuIy 4-8. Istanbul.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome—Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22, 269-279. doi:10.1016/j.lindif.2011.12.006
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *Sport Psychologist*, 14, 253-271.
- Tullet, A., & Inzlicht, M. (2010) The voice of self-control: Blocking the inner voice increases impulsive responding. *Acta Psicológica*, 135, 252-256. Recuperado de doi:10.1016/j.actpsy.2010.07.008
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P., Linder, D. E., Wildman, G., & Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart throwing performance. *Journal of Sport Behavior*, 18, 50-57.
- Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., Brewer, B. W., & Hatten, S. J. (2000). The antecedents and consequences of self-talk in competitive tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 45-356.
- Vigotsky, L. (1934/1987). *Pensamiento y Habla*. Colihue Clásica. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1934).
- Winsler, A., & Naglieri, J. (2003) Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations With Task Performance in Children Aged 5 to 17. *Child Development*, 74, 659-678.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In A. Winsler, C. Fernyhough & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 3-41). New York, NY: Cambridge University Press.
- Winsler, A., Feder, M., Way, E. L., & Manfra, L. (2006). Maternal beliefs concerning young children's private speech. *Infant and Child Development*, 15, 403-420.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.

(Artículo recibido: 11-12-2013; revisado: 05-04-2015; aceptado: 17-04-2015)