

HACIA UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DEL PROCESAMIENTO COGNITIVO

María Cristina Richaud de Minzi*

Resumen

La psicología cognitiva se ha focalizado tradicionalmente en la forma en que se procesa, representa, organiza y recupera la información, clarificando muchos aspectos del funcionamiento cognoscitivo. Este cognitivismo no da cuenta, sin embargo, de los diversos procesos auto-regulatorios que tienen lugar en el desarrollo y adaptación humanos. El funcionamiento intelectual efectivo requiere además de la comprensión del conocimiento fáctico y operaciones de razonamiento, de habilidades metacognitivas acerca de cómo organizar, controlar, evaluar y regular los propios procesos de pensamiento. Al mismo tiempo implica componentes sociocognitivos a través de la interacción con pares y maestros que determinan cambios cognitivos por medio de la ayuda, la estimulación, la imitación, etc. Agregar el estudio de las habilidades metacognitivas y de los componentes sociales amplía el panorama de la teoría cognitiva pero aún descuida los procesos auto-referenciales, afectivos y motivacionales que juegan un papel fundamental en el desarrollo y funcionamiento cognitivo. En este trabajo se presentan desarrollos teóricos y evidencia empírica realizada por diversos autores que indican que es imprescindible el estudio de componentes motivacionales y afectivos para analizar cómo los mismos modulan el rendimiento cognitivo. Tales procesos incluyen peculiaridades perceptivas, evaluaciones automáticas, procesamiento subcortical de la información biológica y simbólica, mecanismos defensivos, efectos de experiencias previas y respuestas emocionales. A su vez, dependen del aparato cognitivo del individuo, organizado conforme a modos peculiares de procesar la información y de integrar las experiencias antecedentes que asignan peso a la conducta y a sus efectos en la configuración de las cogniciones que el sujeto hace de sí mismo y de la realidad.

Palabras clave: *procesamiento cognitivo / metacognición / sociocognición / motivación / emoción*

* Doctora en Psicología. Investigadora del CIIPME/CONICET. e.mail: minzi@ciudad.com.ar

Abstract

Cognitive psychology has traditionally focused on the way of processing, representing, organizing and recovering information, and it has clarified different aspects of cognitive functioning. However, this cognitivism doesn't explain the diverse self-regulatory processes governing human development and adaptation. Effective intellectual functioning requires much more than understanding the factual knowledge and reasoning. It also requires metacognitive skills for how to organize, monitor, evaluate, and regulate one's thinking processes. At the same time cognitive competence entails social skills and interaction with peers and teachers to achieve cognitive changes. Adding metacognitive skills and social components broadens the scope of a theory of cognition but still neglects self-referent, affective, and motivational processes that play a vital role in cognitive development and functioning. In this article, theoretical developments and empirical evidence, indicating the importance of motivational and affective aspects in the analysis of cognitive performance, are presented. These processes include perceptual aspects, automatic appraisals, sub-cortical processing of biological and symbolical information, defensive mechanisms, previous experience and emotional responses. In its turn these processes depend on the individual cognitive apparatus, organized accordingly to the peculiar way of processing information and integrating experiences, that assign importance to behavior and its effects in the subject cognition configuration concerning the self and the reality.

Key words: *cognitive processing / metacognition / sociocognition / motivation / emotion*

La psicología cognitiva se ha focalizado tradicionalmente en la forma en que se procesa, representa, organiza y recupera la información, clarificando muchos aspectos del funcionamiento cognoscitivo. Este cognitivismo no da cuenta, sin embargo, de los diversos procesos auto-regulatorios que tienen lugar en el desarrollo y adaptación humanos. El funcionamiento intelectual efectivo requiere además de la comprensión del conocimiento fáctico y operaciones de razonamiento, de habilidades metacognitivas acerca de cómo organizar, controlar, evaluar y regular los propios procesos de pensamiento (Brown, 1984; Flavell, 1978; Meichenbaum y Asarnow, 1979). Cuando construyen soluciones, las personas involucran su atención, descifran demandas del medio con respecto a la tarea, manejan conocimiento fáctico y operacional, evalúan la adecuación

y versatilidad de sus habilidades, realizan pruebas acerca de su comprensión y evalúan y revisan sus planes y estrategias, que dependen de los resultados que sus esfuerzos logran. La competencia operativa, por otra parte, implica la utilización de múltiples habilidades cognitivas, sociales, afectivas y motivacionales (Bandura, 1997).

El origen de la evaluación del potencial de aprendizaje que implica estos procesos metacognitivos se remonta a dos autores: Vygotsky y Rey. Vygotsky desarrolló el concepto de zona de desarrollo próximo o potencial como la distancia entre el éxito obtenido por un sujeto al resolver por sí mismo determinados problemas cognitivos (nivel cognitivo actual) y el éxito que puede obtener cuando es ayudado por otra persona más capaz que él (nivel cognitivo potencial).

Rey (1962), por su parte, propuso el estudio de la inteligencia en dos tiempos. Cuando los resultados de un sujeto en una prueba cognitiva eran bajos, indicaba determinar la naturaleza de los procesos responsables del mal rendimiento, a través de un examen clínico con una participación activa del sujeto, donde evaluador y evaluado trataban conjuntamente de identificar los elementos que determinaban la ejecución errónea, como deseo exagerado de calidad, incompreensión de los datos, falta de método, proliferación asociativa, etc.

Más actualmente, Budoff (Budoff, 1967, Budoff y Friedman, 1964; Budoff y Hamilton, 1976) toma como método central de su análisis el esquema test-aprendizaje-retest, analizando las diferencias de ejecución, antes y después de un período de instrucción planificada. Su objetivo es identificar habilidades y dificultades del sujeto con el fin de elaborar una taxonomía de habilidades.

Por otra parte, Brown, French y Campione (Brown y French, 1979; Brown y Campione, 1984) estudian el cambio cognitivo provocado por la dispensa de ayuda a lo largo de la realización de las tareas. Sus aportes más importantes son: a) diferenciar los distintos grados de transferencia (próxima, intermedia, remota) que puede conseguir un sujeto a partir de un aprendizaje y 2) el establecimiento de relaciones entre la evaluación dinámica de los procesos cognitivos y la adquisición de contenidos académicos.

Feuerstein (Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979) centra su trabajo en el concepto de modificabilidad cognitiva. A partir de las ideas de Rey (1962) y Piaget (1936, 1937), Feuerstein afirma que el desarrollo cognitivo es fruto de la interacción del sujeto con su medio y que la inteligencia del individuo se ve reflejada en la capacidad para usar las experiencias de aprendizaje previas y para ajustarse a situaciones nuevas. Las capacidades de un individuo no son estáticas sino que se aprenden. El organismo

humano está abierto hacia la modificabilidad en todas las edades del desarrollo, con las limitaciones provocadas por las deficiencias orgánicas y determinados trastornos hereditarios o genéticos. Cada persona responde a las fuentes de estimulación de manera diferente, por lo que es susceptible de ser modificada en grados diversos. De la modificación que el aprendizaje genera en las capacidades se deriva la posibilidad de nuevas y futuras adaptaciones. La fuente de tal modificabilidad está en los estímulos que se reciben. Estos pueden actuar directamente sobre el sujeto o ser canalizados a través de otra persona con mayor capacidad (padres, educadores, pares). Esta persona recibe el papel de mediador que ofrece patrones de regulación: resume, puntualiza, simplifica, argumenta, destaca, induce, sugiere, organiza, anima, etc., las experiencias de aprendizaje, asumiendo el papel de regular la conducta desde afuera del sujeto. Este proceso de mediación va disminuyendo a medida que el sujeto adquiere madurez y es capaz de realizar el proceso de interpretación y guía de la realidad por sí mismo. En este aspecto Feuerstein refleja los principios de Vygotsky acerca del proceso de interiorización y de capacidad de autorregulación.

La ausencia de mediación, o su inadecuación, explica que muchos sujetos fracasen. La alteración de la mediación puede explicar las dificultades cognitivas tanto de chicos pertenecientes a grupos marginados como a familias inestables emocionalmente. ¿Cómo se relacionan entre sí las experiencias de aprendizaje mediado y los factores normalmente considerados como fuentes etiológicas de la capacidad cognitiva? Feuerstein y otros (1980) distinguen dos niveles etiológicos: próximo y remoto. La presencia o ausencia actual de experiencias de aprendizaje mediado es el elemento próximo determinante de la modificabilidad cognitiva. Los factores hereditarios, genéticos, orgánicos, el ajuste emocional-personal y los niveles de estimulación socio-cultural ambiental, cuentan entre los determinantes remotos de la modificabilidad. Una excelente situación de aprendizaje mediado puede soslayar, en grado diverso, determinantes etiológicos distales adversos para el desarrollo cognitivo del sujeto, del mismo modo que una inadecuada situación de aprendizaje mediado puede actuar como una barrera, limitando la capacidad de ser modificado por el entrenamiento.

Es interesante constatar que este enfoque tiene en cuenta la mediación de los sentimientos de competencia que incluye dos aspectos: a) intervenciones que animen al sujeto a expresar sus sentimientos de competencia (soy capaz de...) en relación a la tarea que realiza; b) ayudas que creen una óptima relación entre las características del individuo y la tarea (regulando su nivel de dificultad) a fin de que el sujeto pueda manejar-

la y dominarla en forma independiente. Sin embargo, este enfoque hace más que nada hincapié en la importancia del mediador sobre el nivel etiológico próximo.

Agregar el estudio de las habilidades metacognitivas amplía el panorama de la teoría cognitiva pero aún descuida los procesos auto-referenciales, afectivos y motivacionales que juegan un papel fundamental en el desarrollo y funcionamiento cognitivo. Existe una gran diferencia entre las habilidades cognitivas y su uso efectivo. Los fracasos en el rendimiento intelectual, a menudo provienen del desuso o del uso deficiente de habilidades cognitivas y metacognitivas más que de la falta de capacidad (Flavell, 1970; Bandura, 1986). Las personas necesitan un sentimiento de autoeficacia para aplicar lo que saben en forma consistente, persistente y exitosa. Existe una marcada diferencia en la forma en que individuos igualmente talentosos usan su conocimiento y habilidades cognitivas bajo condiciones de eficacia alteradas (Wood y Bandura, 1989).

La evidencia acerca de la contribución de los sentimientos de eficacia a la auto-regulación del desarrollo y funcionamiento cognitivo proviene de dos líneas de investigación. La primera estudia cómo se adquieren, aplican y controlan la efectividad de las estrategias relacionadas con la tarea. La segunda incluye además el estudio de la forma en que las personas estructuran el medio adecuado para el aprendizaje y cómo regulan sus propias habilidades motivacionales, afectivas y sociocognitivas tendientes a lograr sus objetivos.

Los estudios de Schunk (1989) apoyan ampliamente la hipótesis de que la influencia de la instrucción para el desarrollo de estrategias está modulada parcialmente por sentimientos de autoeficacia. La autoinstrucción guiada no hace más que impartir información estratégica. En la medida que el uso de estrategias conduce a buenos resultados, confirma su valor (Bandura, 1997). Se ha demostrado experimentalmente que el entrenamiento en la autoguía verbal influye en el aumento del sentimiento de autoeficacia (Fecteau y Stoppard, 1983). Cuanto mayor es la autoguía mayor es el impacto en los sentimientos de eficacia y rendimiento (Schunk y Cox, 1986). La autoguía improvisada por la persona produce un mayor sentido de eficacia y rendimiento intelectual que la autoguía prescripta externamente (Schunk, 1982). Obviamente ningún tipo de autoguía puede crear habilidades cognitivas cuando éstas faltan completamente.

Finalmente, cuando la tarea es compleja y es difícil alcanzar el éxito, las personas con un alto sentimiento de autoeficacia continúan buscando estrategias de pensamiento que les permitan alcanzar soluciones óptimas, mientras que aquéllos con un

débil sentimiento de autoeficacia tienen dificultades para encontrar buenas estrategias exploratorias y terminan desperdiciando sus esfuerzos en forma errática e inefectiva (Wood y Bandura, 1989).

Se ha encontrado, por otra parte, que en el desarrollo y validación social de la autoeficacia intelectual percibida tienen un gran peso los padres, los pares y los maestros (Bandura y Jourden, 1991; Bandura et al., 1996). Por otra parte, los estudiantes con un bajo sentimiento de autoeficacia para manejar las demandas académicas son especialmente vulnerables a la ansiedad frente al logro (Solberg et al., 1993).

Desde la perspectiva de los psicólogos cognitivos que toman como modelo la computadora para explicar el funcionamiento cognitivo humano, Kahneman (1973) sugirió que la capacidad disponible varía con el "arousal" y definió "spare capacity" como la cantidad que resta después que la mayoría de la capacidad disponible ha sido apropiada por la tarea primaria. Mandler (1982) afirma que la cantidad de capacidad disponible para cualquier tarea que enfrente el individuo es una función de otras tareas y de otra capacidad demandada por "inputs", para los cuales existe una capacidad limitada fija. El organismo humano está preprogramado para representar ciertos eventos conscientemente. Cualesquiera sean los eventos que ocupen una parte de la limitada capacidad del sistema, harán sufrir a otras funciones cognitivas.

Callaway y Dembo (1958) concluyeron que los estados emocionales, tales como ansiedad y pánico producen un estrechamiento de la atención. La restricción de la capacidad consciente que ocurre como una función del estrés, tiene efectos obvios en las funciones de la memoria. Prácticamente cualquier tipo de estrés actúa sobre la memoria a corto plazo. En la medida que los experimentos con la memoria a corto plazo requieren mantener en la conciencia (o memoria de trabajo) el material a ser recordado, se podría esperar naturalmente que cualquier conjunto de eventos que demande simultáneamente a la limitada capacidad de procesamiento, interferirá con ese proceso de almacenamiento a corto plazo (Mandler, 1982).

En la medida que la resolución de problemas supone la manipulación en la conciencia de alternativas, elecciones, y distintos objetivos, el estrés interfiere. Los procesos de pensamiento se estrechan, en el sentido de que sólo se tienen en cuenta alternativas obvias y no queda capacidad disponible para evaluar nuevas alternativas. El pensamiento se vuelve estereotipado y habitual (Mandler, 1982).

Para Hamilton (1982), un reanálisis informacional de los estresores psicogenéticos o situacionales permite una aproximación cuantitativa del efecto desfavorable

del estrés sobre cualquier habilidad y capacidad. La carga cognitiva sobre el sistema de procesamiento de la información se incrementará aún más si el sistema tiene a su disposición sólo estrategias de afrontamiento inadecuadas. La necesidad de emplear estrategias adicionales para defenderse o reducir el estresor requiere más trabajo cognitivo, debido a que es necesario llenar por lo menos tres aspectos: una tarea socialmente requerida, operaciones de análisis del estresor y reducción o negación del mismo. Si la ansiedad es alta debe ser vista como un estresor psicogenético que agrega una carga de procesamiento de información al sistema de procesamiento cognitivo. Un evento no deviene un estresor hasta que el sistema de procesamiento cognitivo lo ha identificado como tal, sobre la base de datos existentes en la memoria a largo plazo. Los estresores son minimizados o se efectúa una adaptación a ellos, buscando en la memoria datos sobre una respuesta previa que ha reducido el estrés, revisando el estímulo original para estudiar sus implicaciones amenazantes, y analizando una estrategia utilizada anteriormente, disponible en la memoria a largo plazo, posiblemente en asociación con estímulos "input" de una clase particular, a través de la cual se defiende del significado estresante del estímulo o contenido, alcanzando un umbral perceptual. Es decir que el afrontamiento es un proceso cognitivo y la evaluación es el proceso de apareamiento, prueba, comparación y toma de decisiones en la memoria de trabajo.

Lazarus y Folkman (1984) afirman que los procesos de evaluación cognitiva son, en gran medida, responsables de las variaciones en los sistemas de respuesta entre individuos bajo circunstancias similares. La evaluación cognitiva, como ellos la definen, es el proceso de categorización de un evento como neutro, de daño-pérdida, amenaza o desafío.

Según Lazarus y Folkman (1984) afrontamiento significa aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

En el caso del aprendizaje o más específicamente de la evaluación del rendimiento, se lo puede considerar como un desafío a afrontar, con un monto de amenaza implícita para la propia autoestima e imagen social. Por lo tanto, cuando se analiza el potencial para el aprendizaje, sería importante estudiar, junto con la capacidad del sujeto para procesar información, la forma en que intervienen la autoeficacia, el apoyo percibido, algunas variables de personalidad y la ansiedad (grado de amenaza) modulando ese proceso.

Es decir, que ese procesamiento de información que debe realizarse para aprender, puede estar más o menos alterado por variables motivacionales y afectivas, produciendo una distorsión en la predicción de la capacidad cognitiva.

En general, la evaluación de las capacidades cognitivas necesarias para el aprendizaje no se realiza en condiciones neutras, sino que la situación de ser evaluado determina en la persona una percepción de amenaza (ansiedad) que será mayor o menor en función de otras variables como la atribución que hace con respecto a su autoeficacia, del apoyo percibido (sea cual fuere el resultado obtendré el apoyo de mi familia, de mis amigos, de mi consejero estudiantil, etc., o no), de sus características de personalidad (ansioso, impulsivo, colaborador, responsable, etc.). Es decir la ansiedad situacional y las variables autoeficacia, apoyo social y personalidad, entre otras, moderan el impacto de las capacidades cognitivo-simbólicas en el rendimiento cognitivo.

En conclusión, el enfoque del procesamiento de la información desde el punto de vista cognitivista clásico, analiza los procesos lógicos y se relaciona con los rendimientos intelectuales y con las operaciones psíquicas responsables de procesos, como la toma de decisiones y la resolución de problemas, es decir se centra en el procesamiento de información simbólica.

Es imprescindible agregar a esta perspectiva el estudio de componentes motivacionales y afectivos para analizar cómo los mismos modulan el rendimiento cognitivo. Tales procesos incluyen peculiaridades perceptivas, evaluaciones automáticas, procesamiento subcortical de la información biológica y simbólica, mecanismos defensivos, efectos de experiencias previas y respuestas emocionales. A su vez, dependen del aparato cognitivo del individuo, organizado conforme a modos peculiares de procesar la información y de integrar las experiencias antecedentes. En este enfoque, se asigna peso a la conducta y a sus efectos en la configuración de las cogniciones que el sujeto hace de sí mismo y de la realidad.

Mandler (1982) afirma que es importante la "demostración de que la teoría cognitiva moderna y los análisis de procesamiento de la información no están confinados a problemas puramente cognitivos sino que pueden ser fructíferamente extendidos a temas antes segregados como las emociones y motivaciones" (p.102). A su vez Hamilton (1982) indica que "ahora parece posible intentar una reevaluación cognitiva de las teorías de la personalidad y la motivación, en la medida en que muchos ejemplos confirmados de la interacción entre las variables cognitivas y las así llamadas variables no cognitivas, alcancen una base racional y en que la búsqueda de objetivos indi-

vidualmente característicos pueda ser vista como lo que es: una tarea de resolución de problemas que requiere una toma de decisiones cognitiva compleja con estrategias con diferentes objetivos para la persona" (p. 118).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: W.H. Freeman and Company.
- BANDURA, A. & JOURDEN, F.J.(1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality Assessment*, 60, 941-961.
- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G.V. & PASTORELLI, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- BROWN, A. L. (1984). Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms. En F.E. WEINERT y R.H. KLUWE (eds.), *Metacognition, motivation, and learning* (p. 60-108). Stuttgart: Kuhlhammer.
- BROWN, A.L. y CAMPIONE, J.C. (1984). Three faces of transfer: Implications for early competence, individual differences and instruction. En M. LAMB, A.L. BROWN y B. ROGOFF (eds.) . *Advances in Developmental Psychology*, 3, 143-192. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- BROWN, A.L. & FRENCH, L.A. (1979). The zone of potential development: Implications for intelligence testing in the year 2000. *Intelligence*, 3, 255-273.
- BUDOFF, M. (1967). Learning potential among institutionalized young adult retardates. *American Journal of Mental Deficiency*, 72, 404-411.
- BUDOFF, M. & FRIEDMAN, M.(1964). Learning potential: as an assessment approach to the adolescents mentally retarded. *Journal of Consulting Psychology*, 28, 434-439.

- BUDOFF, M. & HAMILTON, J.L. (1976). Optimizing tests performance of modality and severity mentally retarded adolescents and adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 49-57.
- CALLAWAY, E. & DEMBO, D. (1958). Narrowed attention: A psychological phenomenon that accompanies a certain physiological change. *AMA Archives of Neurology and Psychiatry*, 79, 74-90.
- FECTEAU, G.H. & STOPPARD, M.M. (1983). The generalization of self-efficacy to a cognitive behavioral treatment for speech anxiety and the verbal persuasion source as efficacy information. *American Association of Behavior Therapy*, Washington D.C.
- FEUERSTEIN, R., RAND, & HOFFMAN, M.B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R., Rand, Y., HOFFMAN, M.B. & MILLER, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- FLAVELL, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. En H.W. REESE & L.P. LIPSIT (eds.). *Advances in child development and behavior* (Vol 5, p181-211). Nueva York: Academy.
- FLAVELL, J.H. (1978). Metacognitive development. En J.M. SCANDURA & C.J. BRAINEC (eds.) *Structural-process theories of complex human behavior* (p. 213-245). Alphen a.d. Rijn, Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- HAMILTON, V. (1982). Cognition and Stress: an information processing model. En L. GOLDBERGER & S. BREZNITZ (eds.) *Handbook or stress. Theoretical and clinical aspects*. Nueva York: The Free Press.
- KAHNEMANN, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer
- MANDLER, G. (1982). Stress and thought processes, consciousness and stress. En V. HAMILTON & D.W. WARBURTON (eds.). *Human stress and cognition: an information processing approach*. New York: Wiley.
- MEINCHENBAUM, D. & Asarnow, J. (1979). Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implication for the classroom. En P.C. KENDALL & S.D. HOLLON (eds.) *Cognitive behavioral interventions: theory, research, and procedures* (pp.11-35). Nueva York: Academy.

- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- REY, A. (1962). *Les insuffisances psychologiques II. La systématisation des observations*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- SCHUNK, D.H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- SCHUNK, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. AMES & R. AMES (eds.), *Research on motivation in education*. Vol 3, *Goals and cognitions* (p.13-44). San Diego: Academic.
- SCHUNK, D.H. & COX, P.D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78, 201-209.
- SOLBERG, V.S., O'BRIEN, K., VILLAREAL, P., KENNEL, R. & DAVIS, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation on the college self-efficacy instruction. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80-95.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- WOOD, R.E. & BANDURA, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.