

Nociones útiles para el docente en el aula: Locus de control, desesperanza aprendida y atribución.

Dra. Martha E. Méndez
ULA-NURR. Trujillo, estado Trujillo. Venezuela.

RESUMEN

El propósito de este artículo es explicar la aplicabilidad de las nociones de locus de control, desesperanza aprendida y atribución en el aula de clase. Para tal fin, este artículo consta de las siguientes partes: en la primera sección se analizan los orígenes teóricos de dichas nociones, concretamente se revisan, en forma resumida, los planteamientos expuestos por J. Rotter (teoría del aprendizaje social) sobre locus de control, la teoría de la desesperanza aprendida de M. E. P. Seligman, y la teoría de las atribuciones, con énfasis en lo expuesto por B. Weiner. En la segunda parte, se ejemplifican aplicaciones concretas de dichas nociones en el salón de clase. Finalmente, se realizan algunas consideraciones sobre la importancia que tiene para el docente, el percibir como su ejercicio docente puede nutrirse de estas y otras nociones que las investigaciones apoyan para la práctica pedagógica.

Palabras clave: aula de clase, locus de control, desesperanza aprendida, atribución.

En los actuales momentos hay un grueso volumen de estudios e investigaciones que nutren el proceso educativo y que han desarrollado e investigado estrategias muy concretas que al ser aplicadas en el salón de clase permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea interesante, agradable y, sobre todo, efectivo tanto para el alumno como para el docente. Estos estudios e investigaciones han hecho aportes no sólo en relación al cuerpo teórico que fundamenta la actividad docente, sino, y esto es necesario enfatizarlo, en relación a prácticas pedagógicas muy específicas relacionadas tanto con la atención y desarrollo del componente cognitivo del proceso de aprendizaje y de la enseñanza, como con respecto a los otros componentes igualmente importantes en este proceso: los afectivos y sociales. Estamos en un periodo del conocimiento humano en el cual, la especialización esta convergiendo hacia el carácter holístico del ser humano. Es decir, ha ayudado a determinar y explicar como aspectos que se intuían incidían en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como las percepciones, creencias, y emociones, juegan un papel realmente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las diferentes teorías que se han investigado y que tienen aplicación para la actividad docente se encuentran las nociones de locus de control, desesperanza aprendida y atribución. En este artículo, primero se van a exponer estas tres nociones en forma resumida, y luego, como segundo aspecto, se expondrá su aplicabilidad en el salón de clase.

La noción de locus de control proviene de Rotter y su Teoría del Aprendizaje Social (García López, 2006), teoría considerada un clásico en el campo de la psicología del aprendizaje. García López señala que unida a la noción de locus de control se encuentra también la noción de expectativa, por lo que con fines didácticos se comenzará con este último concepto.

La noción de expectativa se refiere a la "creencia mantenida por el sujeto acerca de la probabilidad de que un cierto reforzamiento ocurrirá, como consecuencia de su conducta en una situación o situaciones específicas" (Aragón Díez, 2001). En términos más sencillos, es la percepción de probabilidad que tiene una persona de que al realizar o aplicar una determinada conducta va a tener o lograr un determinado resultado. Las expectativas se forman sobre la base de experien-

cias anteriores de éxitos y fracasos dentro de los diferentes campos de la vida de una persona. Estas experiencias forman la base para las creencias que los seres humanos desarrollan en cuanto a su capacidad para controlar los eventos de sus vidas. En psicología, esta creencia generalizada se denomina locus de control.

García López (2006) señala que la noción de locus de control se refiere a la percepción que hace el individuo sobre donde residen (esto es, donde se originan) los resultados que el o ella obtiene en la vida cotidiana. Según este autor:

Por una parte el individuo puede concebirse a sí mismo como responsable

de su propio rendimiento (control interno), por otro el individuo puede ver

como responsable de su rendimiento a otros, a la suerte o a circunstancias que

se escapan de su control (control externo). (p. 223)

De acuerdo con esto, una persona con un fuerte locus de control interno cree que los resultados (ya sean positivos o negativos) en una actividad particular están asociados a su propia conducta, a lo que él o ella hace. Por el otro lado, la persona en la que predomina el locus de control externo cree que los resultados (ya sean positivos o negativos) en su vida no están asociados a su conducta, a lo que hace, sino que se debe a la suerte, al azar, al destino o fuerzas externas poderosas sobre los que ellos no tienen ningún control.

En una investigación reportada por Seligman (1975) Hiroto demostró que las personas externas (es decir, con un alto locus de control externo) se vuelven desesperanzadas más rápidamente que las personas con un locus de control interno alto. Seligman define la desesperanza aprendida (en inglés, *learned helplessness*. En algunos artículos en castellano también se le encuentra como indefensión aprendida) como un "estado psicológico que resulta frecuentemente cuando los eventos son incontrolables" (p. 9). Y un evento es incontrolable cuando el resultado que obtiene una persona en su medio ambiente no está relacionado con lo que él o ella hace (Seligman, 1975). Sucesivos eventos de esta característica hacen que la persona aprenda a desarrollar la expectativa de que haga lo que haga, no va a lograr el resultado que desea y por lo tanto decide no actuar. La persona cree que las acciones no producen resultados: Aprendió a tener desesperanza.

Uno de los aspectos que Seligman señala en sus investigaciones es como la desesperanza afecta la capacidad de aprender.

En propias palabras de este autor "la desesperanza aprendida produce un esquema cognitivo según el cual la persona cree que el éxito y el fracaso son independientes de sus acciones, y por lo tanto tiene dificultad para aprender que las respuestas funcionan" (p. 38).

Torres Jiménez, Robert, Tejero, Boget y Pérez de los Cobos (2006) señalan que posteriormente, Seligman reformuló su teoría inicial de la desesperanza aprendida e incluyó el componente atribucional. Estos autores explican que las atribuciones son las explicaciones que da la persona sobre los eventos diarios e indican que los orígenes de la teoría atribucional se encuentran en los trabajos de Heider (1958) y Weiner (1974). Como lo señala García López (2006), la teoría de las atribuciones causales ha tenido especial importancia en los estudios y explicación del rendimiento escolar del estudiante.

El modelo de la teoría atribucional que desarrolló Weiner (1974) consideró la teoría de locus de control de Rotter y la teoría ingenua de la conducta de Heider (García López, 2006). Este modelo originalmente incluyó (a) la noción de locus de control o lugar de control, (b) la estabilidad de la causa, y (c) la intencionalidad (Ugartetxea, 2001). Es decir, la persona atribuye la causa de su rendimiento o logro a un factor interno o externo (locus de control), este factor puede ser estable o inestable (estabilidad) y la intencionalidad tiene que ver con lo controlable o no del factor. En su trabajo original, Weiner (citado por García López) establece cuatro factores percibidos como responsables del éxito y del fracaso: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Así por ejemplo, dentro de los factores internos (locus de control), no controlable (intencionalidad) y estable (estabilidad) se encuentra la habilidad, mientras que el esfuerzo, es un componente interno (locus de control), controlable (intencionalidad), que como componente habitual es estable, pero que puede variar (esfuerzo inmediato) (García López, 2006). Posteriormente, en la década de los 80, Weiner agregó a su modelo "una nueva dimensión: la globalidad versus la especificidad de la atribución" (Ugartetxea, s.p, 2001). Esta nueva dimensión, significa que la persona puede atribuir sus resultados a una situación específica (es en este aspecto o momento que obtengo tal resultado) o generalice (*siempre*, todo el tiempo, obtengo tal resultado).

Estudios realizados en la década de los 70 y citados por García López (2006) demostraron que las personas motivadas a la obtención de resultados o logros atribuían sus fracasos a la

falta de esfuerzo, mientras aquéllas con baja motivación a la obtención de resultados lo atribuían a sus habilidades. Actualmente, junto con la noción de locus de control y la teoría de las atribuciones, la metacognición (ver Ugartetxea, 2001) se está incorporando como otro factor importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aplicabilidad de estas teorías e investigaciones al aula de clase

La aplicabilidad al campo educativo de las investigaciones realizadas sobre la base de estas teorías es múltiple. La escuela es un lugar donde el niño puede aprender a tener desesperanza como también puede aprender a prevenirla. Igualmente, puede aprender que su esfuerzo puede hacer una diferencia en los resultados que obtiene. Un ejemplo podría ser si el estudiante presenta continuos fracasos en el medio escolar. Un alumno o alumna puede atribuir la causa de sus fracasos a un factor interno (la habilidad) que además, se percibe como estable (se nace o no con tal o cual habilidad) y que además no puede controlar (no se puede controlar lo que no se tiene), para finalmente desarrollar la *expectativa* de que haga lo que haga no va a poder hacer bien la tarea o no va a poder aprobar tal asignatura (desesperanza aprendida).

Es importante cambiar la atribución causal del fracaso en el alumno o alumna: el esfuerzo (por ejemplo el esforzarse en estudiar más), un factor interno (locus de control interno), controlable (intencionalidad), y cuya estabilidad (el esfuerzo habitual es estable) puede ser variable (el esfuerzo inmediato) es un factor que permanentemente se recomienda reforzar en el estudiante para que realice sus actividades escolares. Además, hay que insistir al estudiante que, el no tener éxito en un aspecto de una asignatura o área de conocimiento, no implica que toda la asignatura o toda el área de conocimiento no se encuentre a su alcance (globalidad versus especificidad). Por supuesto, todo esto significa que es necesario estar en contacto con el estudiante para saber a cual factor atribuye el fracaso (o éxito) de sus actividades escolares.

La dificultad de la tarea, uno de los factores de atribución causal dentro de la teoría motivacional de Weiner (1974), también se puede ilustrar a través de un ejemplo. Sobre la base de esta teoría, la dificultad de la tarea es un factor cuyo locus o lugar de control es externo, además, es un factor no controlable, y estable (García López, 2006). En este caso, el docente necesita determinar el nivel de dificultad de la tarea (por ejemplo, una actividad escolar puede estar

compuesta de ciertos aspectos que requieren varios dominios teórico-prácticos por parte del alumno o alumna) con el fin de establecer qué conocimientos teórico-prácticos son necesarios para poder realizarla. Si el docente no determina previamente en qué nivel de conocimiento se encuentra el alumno para poder llevar a cabo dicha actividad, puede que lo que esté ofreciendo en el salón de clase esté muy por encima o muy por debajo de lo que el alumno o alumna conoce y domina en los actuales momentos. De allí que sea necesario determinar la complejidad de las actividades escolares para poder organizar el tipo y secuencia del contenido.

Determinar la dificultad de la tarea es necesario, pues si el alumno o alumna no posee las herramientas teórico-prácticas para realizarla, podría atribuir el logro de ésta, a un factor interno no controlable (mi habilidad o inteligencia, es decir *no soy capaz*) en vez de a su esfuerzo (un factor interno controlable). Igualmente, si los niveles de dificultad de la tarea se mantienen usualmente muy altos para el estudiante, una dimensión globalizante podría aparecer (*siempre* que hago una tarea en esta asignatura la hago mal) y se estaría gestando una desesperanza aprendida: *hago lo que yo haga, no lo voy a lograr*.

Si el nivel de dificultad de las tareas escolares, por el contrario, se encuentra usualmente por debajo de los elementos teórico-prácticos que maneja el estudiante, y éste logra llevar a cabo las actividades sin esforzarse (es decir, no necesita estudiar para obtener un resultado y, por lo tanto, no es por un factor controlable), en este caso, él o ella puede atribuir el resultado a factores internos o externos no controlables (nací con esta habilidad o es mi suerte la que me puso este profesor o profesora). La dimensión globalización versus especificidad de la atribución causal contribuiría para percibir que toda esta asignatura es muy fácil. En este ejemplo, al igual que en el párrafo anterior, la desesperanza aprendida también se presenta, sólo que en este caso es por defecto o carencia de dificultad en las actividades escolares: el alumno o alumna se puede plantear que sin necesidad de ejecutar una acción va a obtener el resultado deseado.

En síntesis, el nivel de dificultad de las tareas y las atribuciones son factores importantes que hay que atender para prevenir la desesperanza aprendida. Más aún, es necesario recordar que en los estudios realizados por Seligman (1975), considerados un clásico en el desarrollo de la teoría sobre la desesperanza aprendida, quienes desarrollaron este tipo de desesperanza desistían más rápidamente en sus acciones al enfrentar obstáculos.

Consideraciones finales

En Venezuela, las teorías y estudios sobre locus de control, desesperanza aprendida y otros aspectos relacionados con la motivación en el campo educativo, tienen tradición, por ejemplo, en los trabajos realizados por profesores pertenecientes al Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes (ver Morales y Salóm de Bustamante, 1988; Romero, 1979; Salóm de Bustamante y Sánchez, 1983). Los trabajos de estos investigadores han servido de base para otros estudios, en el campo educativo, en el país (ver Flores Rivero., 2000). Sin embargo, uno de los puntos a considerar es si los conocimientos y resultados de investigaciones realizadas en este y otros campos relacionados con el quehacer pedagógico son aplicados en nuestro país.

Investigaciones realizadas por Rodríguez (1991) indican que, usualmente, los docentes no aplican en cantidad y calidad necesaria los conocimientos y técnicas que se aprenden en su preparación profesional. Ahora bien, esto sucede no sólo en Venezuela. En países como los Estados Unidos también se ha observado que a los docentes se les dificulta aplicar los conocimientos adquiridos en sus estudios universitarios. Por ejemplo, Nespor (1987) en un estudio pionero sobre las percepciones y creencias de los docentes en relación a la práctica educativa encontró que las experiencias que estos docentes habían tenido en su vida escolar, especialmente en la primaria, fueron fundamentales en su posterior ejercicio como docentes. Un aspecto interesante fue que los docentes, a pesar de su preparación profesional, tendían a repetir los esquemas educativos de sus maestros previos. En síntesis, uno de los puntos que se está estudiando actualmente es sobre las creencias y actitudes hacia la docencia y hacia lo que significa ser docente, concretamente cuando y donde se forman estas creencias y actitudes.

Es necesario fortalecer tanto en el futuro docente (es decir, el estudiante de la carrera de Educación), como en el docente en ejercicio, la noción de que su profesión, al igual que, por ejemplo, la de medicina o ingeniería, tiene todo un componente teórico y práctico que, sobre la base de investigaciones bien fundadas, le sirve de soporte para realizar una actividad docente eficiente. En el o la docente es usual escuchar que la realidad es muy diferente a las teorías que se ofrecen en su formación profesional. Este tipo de atribución a los resultados obtenidos (o por obtener) en su gestión educativa, podrían estarle limitando su posibilidad de aplicar lo que su formación académica y las investigaciones que

la sustentan le pueden ofrecer para lograr cambios en su realidad cotidiana. El salón de clase como lugar inmediato, y la institución escolar a un nivel más amplio, son los ambientes naturales por excelencia donde el o la docente puede actuar y realizar un cambio en positivo.

Referencias Bibliográficas

- Aragón Díez, J. (2001). *Psicología del aprendizaje*. Caracas: San Pablo.
- Flores Rivero, M. J. (2000). Locus de control, necesidad de logro, sexo, edad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta. *Agora* 6, 55-84.
- García López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 21, 217-232. *Revista en Línea*. Disponible <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059> [Consulta: 2008, Febrero 19]
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Morales, C. y Salóm de Bustamante, C. (1988). Necesidad de logro, información, inteligencia y estatus socioeconómico. *Memorias Evemo* 2. Mérida: Fundaevemo.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Rodríguez, N. (1991). *La educación básica en Venezuela: Proyecto, realidad y perspectiva*. Caracas: Dolvia.
- Rodríguez, O. (1979). Locus de control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico (7). Mérida: Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes (ULA).
- Salóm de Bustamante, C. y Sánchez, B. (1983). Necesidad de logro, persistencia en la tarea y rendimiento académico (36). Mérida: Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes (ULA).
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Torres Jiménez, A., Robert, A., Tejero, A., Boget, T., y Pérez de los Cobos, J. (2006). Indefensión aprendida y dependencia de sustancias. *Trastornos Aditivos* 8(3). *Revista en Línea*. Disponible: <http://db.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista.fulltext?pid=13091705> [Consulta: 2008, Febrero 16]
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2).

Revista en Línea. Disponible: www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVE_v7n2_1.htm
[Consulta: 2008, Febrero 18]

Weiner, B. (1974) (ed). Achievement motivation and attributional theory. Morristown; NJ: General Learning Press.

Useful notions for the teacher in the classroom: control locus, learned despair and attribution. Abstract.

The purpose of this article is to explain the applicability of the notions of control locus, learned despair and attribution in the class classroom. For such an end, this article consists of the following parts: in the first section the theoretical origins of

this notions are analyzed, concretely they are revised, in summarized form, the positions exposed by J. Rotter (theory of the social learning) about control locus, the theory of the learned despair by M. E. P. Seligman, and the theory of the attributions, with emphasis in what B. Weiner exposed. In the second part, concrete applications of this notion are exemplified in the classroom. Finally, they are carried out some considerations about the importance that has for the teacher, the perceiving as their educational practice can be nurtured with these and other notions that the investigations support for the pedagogic practice.

Key words: classroom, control locus, learned despair, attribution.