

El modelo de desamparo aprendido aplicado al análisis del rendimiento: principios conceptuales y metodológicos y recursos técnicos.

por
Felipe Trillo

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación no aporta conclusiones. Lo que pretende es presentar en sus principios conceptuales, recursos técnicos y alternativas de análisis estadístico, un posible modelo de análisis para una de las manifestaciones del rendimiento académico: el fracaso escolar.

En concreto, este modelo está basado en la reciente importancia de las investigaciones psicosociales que desde un «marco de referencia interno» se preocupan de la significación y repercusión que tienen determinadas variables en el individuo, *pero tal y como él las percibe* (Rodríguez Espinar S, 1982, p. 62).

Pues bien, por cuanto adoptar esta línea de investigación pretendiendo mantenerse dentro de un estricto marco de referencia interno no se agota con el estudio del autoconcepto, sino que exige estar alerta a las características que conforman el peculiar sistema de creencias de los sujetos, así como de los prejuicios que hayan podido ir acumulando en el baúl de los recuerdos, es por lo que el *Modelo de Desamparo Aprendido* nos ha parecido muy sugerente en cuanto a sus posibilidades de ayudar a la comprensión del fracaso escolar.

A nuestro juicio, su interés radica no sólo en que nos permita diagnosticar que el sistema de enseñanza en general sitúa al alumno en una serie de situaciones que podrían ser descritas en términos de estricta «incontrolabilidad» (concepto que, como veremos, es fundamental en la investigación sobre «desamparo aprendido»); sino en que, nos ha permitido plantear la hipótesis de que *los reiterados fracasos escolares conducen al sujeto a una situación de desamparo aprendido*.; esto es, que la acumulación de evidencias de fracaso (el suspender evaluación tras evaluación, el repetir curso,...) debe tener repercusiones en determinados parámetros individuales como, por ejemplo, pueden ser: la interrupción de proyectos de logro, o la ausencia de control sobre el entorno próximo.

PRINCIPIOS CONCEPTUALES

En el Modelo de Desamparo Aprendido es posible distinguir dos momentos: uno, el que partiendo de la experimentación con animales, dió origen a todo el entramado teórico sobre el «desamparo» y que fue denominada Teoría del Desamparo Aprendido (Seligman, M.E.P., 1975/1981; y dos, el que tras numerosos estudios (Wortman, C.B. y Brehm, J., 1975) que advertían de la inconsistencia de esta formulación para la explicación del «desamparo» en seres humanos, se denominó «Reformulación Atribucional de la Teoría del Desamparo Aprendido» (RATDA) (Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., y Teasdale, J., 1978).

Para ambos, como ya anunciamos, es consustancial contemplar en su punto de partida el fenómeno de la *incontrolabilidad* consistente de acuerdo con L.B. Alloy y M.E.P. Seligman (1979), en la experimentación por parte de un organismo de determinados resultados que ocurren independientemente de sus respuestas instrumentales.

Esta experiencia con «incontrolabilidad» produce en quién la sufre, de acuerdo con lo más básico de la teoría, una expectativa de que no existirá «contingencia» entre su conducta y los resultados en el futuro. Siendo los efectos de esta expectativa cuatro déficits fundamentales: un motivacional, otro cognitivo, un tercero emocional, y un último de autoestima.

El Déficit Cognitivo

Básicamente consiste en que un hombre que ha tenido experiencias con «incontrolabilidad», posteriormente tiene dificultades para aprender que sus respuestas, en caso de que las de tendrían éxito, es decir, controlarían la situación.

Las variables que identifican este déficit son dos: El Locus de Control, que habla de expectativa de control y es anterior a la acción; y el Estilo Atribucional, que habla de responsabilidad de la acción y es posterior a ella.

El término *Locus de Control* designa un concepto proveniente de la Teoría del Aprendizaje Social de J.B. Rotter (1954, revisada en 1982). Afirma J.B. Rotter (1966, p. 1) que «cuando un sujeto percibe el refuerzo como resultado de alguna acción propia, pero no siendo enteramente contingente con su acción, entonces, en nuestra cultura, es percibido como el resultado de la suerte, la casualidad, o que está bajo el control de otros poderosos o imprevistos, debido a la cantidad de fuerzas que lo rodean. Cuando el individuo interpreta el suceso de esta forma, designamos esta creencia como una situación de control externo. Si la persona percibe que el suceso es contingente con sus propia conducta o con sus características permanentes, llamamos a esta percepción una creencia en el control interno».

Pues bien, de esto, fundamentalmente, la conclusión que a nosotros nos interesa es la que sostiene una relación de semejanza entre la tendencia cognitiva

llamada «Locus de Control Externo», que implica el creer (expectativa) en la ineficacia del control personal sobre el refuerzo, y la conducta de los individuos sometidos a situaciones de «desamparo».

El término *Estilo Atribucional* es el rasgo característico más importante de la Reformulación y representa la tendencia de una persona a favor de ciertas categorías causales, al intentar dar sentido a sus experiencias o acontecimientos (Layden, M.A., 1982).

Su origen podemos hallarlo en la Teoría Atribucional de la Motivación de Logro de B. Weiner (1974, 1976), por cuanto en su Reformulación L.Y. Abramson et al. (1978) acudieron a ella para tratar de resolver las dificultades con las que la teoría inicial se encontraba a la hora de explicar el «desamparo» en los seres humanos. L.Y. Abramson et al. (1978) pensaron, como advierte J. Salgado (1984, p. 57), «que con la introducción de las explicaciones causales que las personas realizan cuando se encuentran en situaciones de éxito o fracaso tales dificultades se podrían superar».

En efecto, L.Y. Abramson et al. (1978), primeramente, toman de la Teoría de B. Weiner la idea de que las causas que la gente emplea para explicar sus éxitos y fracasos son las cuatro que B. Weiner propone (capacidad, esfuerzo, suerte y dificultad de la tarea), y que éstas se pueden clasificar en dos dimensiones: «internalidad» y «externalidad», ortogonales entre sí y con una tercera que ellos añaden: la «globalidad». Para, seguidamente, sostener que los «desamparados» tienden a realizar de modo sistemático, atribuciones internas, estables y globales para los acontecimientos negativos para sus vidas e, implícitamente, que frente a hechos positivos tienden a manifestar atribuciones externas, inestables y específicas. Es decir, que el «sujeto desamparado», aunque no sea responsable, se atribuye la responsabilidad de sus fracasos, y sus éxitos los explica como debidos al azar o a la suerte.

El Déficit Afectivo

El déficit afectivo se concreta en un estado emocional de gran ansiedad. Y, si bien cabe objetar que un aumento de la ansiedad no indica necesariamente que los sujetos presenten problemas emocionales, sin embargo M.E.P. Seligman (1975) sostiene que «en algunos casos» ésta deriva en depresión; es decir, que los «desamparados» en situación de incontrolabilidad presentarán los mismos comportamientos que los depresivos.

De ser ello cierto, tendríamos un cuadro conductual caracterizado por: la pasividad (lentitud o ausencia de respuestas, con manifestaciones como la pérdida de interés, dificultad de concentración, incapacidad de tomar decisiones); las expectativas negativas (fuerte tendencia a evaluar sus propias respuestas como condenadas al fracaso, con expresiones como «es inútil hacer nada»); y los sentimientos de desesperanza e impotencia (creencia de que no son capaces de influir en los aspectos de la vida que tienen alguna importancia para ellos, acompaña-

dos de sentimientos de tristeza y hasta de culpabilidad) (Cfr.: Sobral, J., 1983; Vid.: Beck, A.T., 1967).

El Déficit de Autoestima

El déficit de autoestima surgió porque los autores de la Reformulación advirtieron que el «desamparo» comenzaba a parecerse a un estado depresivo, por lo que si la RATDA aspiraba a convertirse en un modelo explicativo de la depresión se hacía necesario contemplar una de las características que recogen casi todas las teorías sobre la misma: la pérdida de autoestima.

Pero, fundamentalmente, es la introducción de la atribución causal, y especialmente su dimensión de internalidad, la que propicia la aparición de este cuarto déficit del «desamparo» por cuanto es lógico suponer que las atribuciones internas del fracaso afecten a la propia autoestima, cosa que no sucedería con las atribuciones externas.

Básicamente, este déficit propugna que será negativo el juicio que emita de sí mismo un sujeto que, tras experimentar ante un tema o situación para él importante un resultado no contingente con su respuesta, atribuya la responsabilidad de este resultado insatisfactorio a sí mismo, y desarrolle la expectativa de que aún cuando los demás si puedan controlar la situación él será incapaz de lograrlo.

El Déficit Motivacional

Por último, el déficit motivacional (muy parecido a la inhibición de los depresivos) consiste en la dificultad de los sujetos «desamparados» para emprender nuevas conductas, nuevas respuestas voluntarias que, por ejemplo, como el escrutinio de su memoria o el cálculo mental den como resultado un buen rendimiento escolar. Por el contrario, la respuesta típica del niño será «¿para qué», o «¿a quién le importa», o «¿qué más da?» (Bronfenbrenner, V., 1970).

El déficit emocional básicamente imposibilita al sujeto que ha experimentado la incontrolabilidad para reevaluar y replanificar su conducta, hasta el punto de que el «desamparado» carece no sólo de motivación para triunfar sino incluso, lo que es mucho más grave, para huir del fracaso (Atkinson, J.W., 1964). El déficit emocional niega, en definitiva, para el sujeto la viabilidad de cualquier proyecto de acción personal.

RECURSOS TÉCNICOS

Uno de los requisitos indispensables a la hora de exponer una investigación es el de dejar suficientemente claro los instrumentos utilizados. En este caso nos

limitaremos a mencionar el título de los cuestionarios que hemos aplicado a una muestra de 812 sujetos de octavo de E.G.B.

Para medir el Locus de Control, recurrimos al cuestionario IAR de V.C. Crandall, W. Katlosky, y V.J. Crandall (1965); Para medir el Estilo Atribucional, recurrimos a la adaptación para su aplicación a una población infantil realizada por D. García-Villamizar (1983) del ASQ de C. Peterson et al. (1982); Para medir la Ansiedad, recurrimos al cuestionario IDARE adaptado por TEA a partir de la baremación en España por J. Bermudez Moreno (1977) del original STAI de C.D. Spielberger (1970); Para medir la Autoestima, recurrimos a la escala de M. Rosenberg (1965); Y, por último, para medir la Motivación de Logro, recurrimos al test de J. Smith (1973).

ALTERNATIVAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Básicamente el objetivo de un análisis de datos es poner a prueba las relaciones predichas por la teoría; en nuestro caso, considerando cierto número de variables contextuales (sexo, habitat, clase social, etc.), entre variables de personalidad, variables cognitivas y el fracaso escolar, establecido éste en atención a las calificaciones escolares.

Pues bien, en nuestra opinión, un modelo de análisis del fracaso escolar como el que presentamos, precisa para su contrastación:

a) Revisar si las correlaciones existentes entre las variables mencionados y el fracaso escolar, y del conjunto de las variables entre si, se corresponden con las supuestas por la Teoría. Por ejemplo, a nivel de hipótesis sostiene que el fracaso escolar correlaciona de un modo negativo con la motivación de logro, y que la autoestima correlaciona de un modo negativo con el estilo atribucional interno, estable y global para el fracaso.

b) Analizar si existen diferencias significativas entre los alumnos fracasados y los exitosos en las diferentes variables incluidas en este estudio. Por ejemplo, a nivel de hipótesis se plantea que fracasados y exitosos difieren significativamente en su motivación de logro, evidenciando los segundos un mayor motivación de logro que los primeros.

c) Explorar cuáles son los mejores predictores del fracaso escolar entre nuestras variables y, para ello toda vez que, en nuestro estudio, los grupos (fracasados/exitosos) ya han sido definidos a priori de modo que lo que tendremos que ver es lo específico de cada uno de ellos para poder asignar los individuos a los grupos respectivos, nos inclinamos por la utilización de un análisis discriminante (Martínez Ramos, E., 1984).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., y TEASDALE, J. (1978): «Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation». *J. Abn. Psychol.*, 87, 49-74.
- ALLOY, L.B., y SELIGMAN, M.E.P. (1979): «On the cognitive component of the learned helplessness». En BOWER, G.H.: *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 13, Academic Press, New York.
- ATKINSON, J.W. (1964): *An introduction to motivation*. D. Van Nostrand, New York.
- BECK; A.T. (1967): *Depression: clinical, experimental and theoretical aspects*. Hoeber, New York.
- BERMUDEZ MORENO, J. (1977): *Ansiedad y Rendimiento*. Tesis Doctoral. Madrid.
- BRONFENBRENNER, U. (1970): «Psychological costs of quality and equality in education». En ALLAN, V.L. (Ed.): *Psychological factors in poverty*. Markham, Chicago.
- CRANDALL, V.C., KATLOSKEY, W., y CRANDALL, V.J. (1965): «Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual academic achievement behaviors». *Chil. Develop.*, 33, 643-661.
- GARCIA VILLAMISAR, D. (1983): *Análisis experimental de un modelo cognitivo procesual interactivo de desamparo aprendido en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago.
- LAYDEN, M.A. (1982): «Attributional style therapy». En ANTAKI, C., y BREWIN, C. (Eds): *Attributions and the psychological change*. Academic Press, Londres.
- MARTÍNEZ RAMOS, E. (1984): «Fundamentos del análisis discriminante y su aplicación en un estudio electoral». En SANCHEZ CARRION, J.J. (Coor.): *Introducción a las técnicas de análisis multivariantes aplicadas a las ciencias sociales*. Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.
- MILLER, I.W., y NORMAN, W. (1979): «Learned helplessness in humans: A review and attribution-theory model». *Psycho. Bull.*, 86, 1, 93-118.
- PETERSON, C., SEMMEL, A., von Baeyer, C., ABRAMSON, L.Y., METALSKY, G.I., y SELIGMAN, M.E.P. (1982): «The attributional style questionnaire». *Cog. Ther. Res.*, 6, 3, 287-300.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982): *Factores de rendimiento escolar*. Oikos-tau, Barcelona.
- ROSEMBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. University Press, Princeton.
- ROTTER, J.B. (1966): «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement». *Psychol. Monographs.*, 80, 1, (todo el n.º 609).
- ROTTER, J.B. (1982): «Social Learning Theory». En FEATHER, N.T. (Ed.): *Expectations and Actions: Expectancy-value Models in Psychology*. Erlbaum. Hillsdale.
- SALGADO, J. (1984): *Desamparo Aprendido: Atribución causal y juicios de similitud*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975): *Helplessness*. Freeman, San Francisco. (Existe traducción al castellano: *Indefensión*. Ed. Debate, Madrid, 1981).

- SELIGMAN, M.E.P., ABRAMSON, L.Y., SEMMEL, A., y von BAEYER, C. (1979): «Depressive attributional style». *J. Abn. Psychol.*, 88, 3, 242-247.
- SMITH, J. (1973): A quick measure of achievement motivation». *Br. J. Soc. Clin. Psychol.*, 12, 137-143.
- SOBRAL, J. (1983) *Desamparo aprendido: Una perspectiva desde el Locus de Control y la Motivación de Logro*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago.
- SPIELBERGER, C.D. (1970): *STAI. Manual for State-trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Consulting Psychologist Press, Palo Alto, California.
- WEINER, B. (Ed.) (1974): *Achievement Motivation and attribution theory*. General Learning Press, Morristown.
- WEINER, B., NIEREMBERG, R., y GOLDSTEIN, M. (1976): «Social Learning (Locus of control) versus attributional (Causal stability) interpretations of expectancy of succes». *J. Pers.*, 44, 52-68.
- WORTMAN, C.B., y BREHM; J. (1975): «Response to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model». En BERKOWITZ, L. (Ed.): *Advances in experimental Social Psychology*, Vol. 8, Academic Press, New York.