



**HAL**  
open science

## El locus de control en los medios educativo y organizacional argentinos

Luisa Mayoral, Bernard Gangloff

► **To cite this version:**

Luisa Mayoral, Bernard Gangloff. El locus de control en los medios educativo y organizacional argentinos: acerca de las valorización de las atribuciones externas en la aplicación de los refuerzos. *Técnica Administrativa*, 2013, 12 (3). hal-01662441

**HAL Id: hal-01662441**

**<https://hal.parisnanterre.fr/hal-01662441>**

Submitted on 13 Dec 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# El locus de control en los medios educativo y organizacional argentinos: acerca de la valorización de las atribuciones externas en la aplicación de los refuerzos

Luisa Mayoral & Bernard Gangloff

## 1. Introducción

Es sabido que el ser humano transcurre por eventos positivos y negativos que, desde un punto de vista causal, pueden ser clasificados en dos categorías: eventos resultado de factores internos (éxitos o fracasos obtenidos en razón de la propia personalidad o comportamiento) y eventos provenientes de factores externos (el azar, la decisión arbitraria de alguien, el destino, etc.). Esta dicotomización internalidad-externalidad, remite a aquella de Rotter (1966) y Lefcourt (1966) acerca del Locus de control (1). En este sentido, se han realizado diversos estudios para identificar el tipo preferencial de causalidad que se utiliza para explicar los acontecimientos que nos suceden (o lo que les ocurre a otros en relación a nosotros), siempre desde el punto de vista del receptor.

Sin embargo, existe un dominio pasado por alto: la explicación de esos acontecimientos desde el punto de vista de un eventual distribuidor de esos acontecimientos. Esta es la cuestión abordada en el presente artículo. A tales efectos, se han llevado a cabo dos estudios, ambos en Argentina: el primero corresponde al ámbito educativo y se ha realizado con docentes y alumnos universitarios, mientras que el segundo, se ha llevado a cabo con responsables jerárquicos y empleados en relación de dependencia, en el ámbito organizacional empresarial.

Se ha indagado acerca de cuáles eran las atribuciones que los docentes (en el ámbito educativo) y los jefes (en el ámbito organizacional) realizaban en torno a las recompensas y sanciones que ellos distribuían a sus alumnos o subordinados, según el caso. Asimismo, se ha buscado determinar cuál era la valoración que estos últimos presentaban de profesores y jefes en función de aquellas atribuciones.

## 2. El Locus of control y el Locus of distribución

Desde un punto de vista lógico, si el que recibe un refuerzo aplicado por un agente externo -el receptor- atribuye el evento a sí mismo (por su personalidad o su comportamiento), es decir, de manera interna, podría esperarse en consonancia, que el distribuidor de ese refuerzo lo atribuyera al receptor, en un acuerdo más o menos explícito entre ambos.

Ciertamente, parece interesante examinar las atribuciones realizadas por los distribuidores de refuerzos a partir de una primera hipótesis de trabajo que ubique las causas de estos refuerzos en quienes los reciben. La pertinencia de tal hipótesis parece ser particularmente alta en el caso de los refuerzos negativos, y remite a ciertos discursos de jefes de empresas, o gobernantes y políticos que justifican despidos, reducción de salarios, o sacrificios exigidos a un grupo social, en la falta de esfuerzo suficiente de parte de sus empleados o gobernados, por la globalización, o por razones supra-nacionales, dejando así fuera toda posibilidad de responsabilización del agente distribuidor de estos refuerzos (2) .

La pregunta es, entonces, la siguiente: ¿en términos de un agente que aplica recompensas y sanciones, este agente se reconoce él mismo como fuente de aquellos refuerzos, o rechaza esa responsabilidad, atribuyéndola al propio receptor, o a alguna otra causa externa? Esta pregunta remite a una dicotomización interna/externa, pero una dicotomización por parte del distribuidor o agente aplicador de esas sanciones. En consecuencia, conduce a dejar de situarse dentro del dominio clásico del Locus of control (LOC), para pasar al que ha sido denominado por Gangloff (2004) como Locus of Distribución (LOD, o LOC examinado desde el distribuidor).

Ahora bien, si se deja por un momento de lado el plano de la explicación de los refuerzos para pasar a la explicación de los comportamientos, puede decirse lo siguiente. Se sabe que al tratar de determinar la razón de nuestros comportamientos (o la razón de los comportamientos de otros con nosotros) podemos hacer referencia a explicaciones internas (la personalidad o voluntad del actor, por ejemplo) tanto como a factores externos (el azar, el comportamiento de una tercera persona, etc.). Es así que Heider (1944) ha llamado “la atribución” de los comportamientos, a estas formas de búsqueda de causas internas o externas. El objeto de la atribución es entonces bien diferente al objeto del LOC (en un caso explicamos comportamientos y en el otro, los éxitos o fracasos), dando lugar a una serie de investigaciones específicas en este sentido. Por otro lado, la atribución y el LOD podrían superponerse. Es el caso en que los comportamientos a explicar son comportamientos distributivos de refuerzos: el LOD, que podría ser considerado como una categoría particular de atribución comportamental. Sin embargo, hasta ahora los trabajos al respecto son inexistentes (al menos en nuestro conocimiento). En concordancia, si nos centramos sobre los resultados obtenidos en materia de LOC por una parte, y sobre el plano de atribución por la otra, observamos en los dos casos una frecuencia significativamente importante de las explicaciones internas en relación a las explicaciones externas: es decir que, para explicar lo que nos pasa (LOC) acudimos preferentemente a nosotros mismos, evocando por ejemplo, nuestra personalidad o nuestros comportamientos (*cf.* los informes de Lerner, 1965, de Lerner y Simmons, 1966, de Langer, 1975, etc.), y para explicar nuestros comportamientos (atribución) acudimos también esencialmente a elementos internos, como nuestra personalidad o nuestra voluntad (*cf.* las revisiones de Ross, 1977, de Jones, 1979, etc.).

He aquí una posible contradicción: si, en efecto, en materia de explicación de las recompensas y sanciones recibidas (LOC) el receptor se declara responsable, esto implica que, en materia de explicación de los comportamientos distributivos de refuerzos (LOD), el distribuidor no sería identificado como responsable. En otros términos, contrariamente a lo afirmado en la literatura, la internalidad en materia de explicación de los refuerzos recibidos no encuentra su correlato en la internalidad en materia de explicación de los comportamientos.

Es importante señalar que se recurre a estos dos tipos de explicaciones internas aún en los casos en que los determinantes objetivos en cuestión sean externos. Esta discordancia ha sido

interpretada en términos de sesgo, o error (Nietzsche, ed. francesa, 1968, p.163; Ross, 1977), sin embargo, más recientemente ha surgido una interpretación alternativa que está creciendo en consenso y que no refiere a un sesgo sino a una normalización social. Iniciada por Jellison y Green (1981), una nueva serie de investigaciones buscan evidencias de una valorización social de las explicaciones internas (tanto en materia de LOC como en el dominio de la atribución). En otros términos, si aducimos –inclusive, contra toda evidencia objetiva– preferentemente respuestas internas que externas, esto podría ser porque este tipo de respuestas serán socialmente valorizadas. Así, las respuestas traducirían nuestra interiorización de una norma social particular: la norma de internalidad (*cf.*, para una revisión, Dubois, 1994).

La validez de aquella norma ha sido cuestionada: efectivamente, se ha observado que sólo las respuestas internas obedientes serían valorizadas; en el caso contrario, esto es si las respuestas internas cuestionaran la jerarquía de poderes de la estructura social considerada, entonces, la valorización pasaría a las respuestas externas, que no cuestionaran aquella jerarquía. Lo anterior sugiere abandonar el concepto de norma de internalidad y sustituirlo por la “norma de alineación” (*cf.* Gangloff, 2000, p129-180). En el mismo sentido, este trabajo, que tiene como objetivo poner de relieve una valoración externa de las respuestas que conducen a la falta de cuestionamiento de los agentes del poder (profesores, para el primer estudio y responsables jerárquicos, para el segundo), contribuye también a una eventual constatación de la norma de alineación.

La hipótesis principal de los dos estudios que siguen y que va en el sentido de la teoría del mundo justo (Lerner, 1965) (3), es que los agentes distribuidores de recompensas y sanciones serán valorizados si se presentan como irresponsables de los refuerzos que ellos distribuyen (dejando toda la responsabilidad a los receptores y protegiéndose del avance de un eventual cuestionamiento); en otras palabras, la hipótesis es que ellos serán más valorizados que aquellos agentes que reivindiquen para sí la responsabilidad de sus comportamientos en lo que hace a distribución de refuerzos y que, ellos mismos serán conscientes de esta valorización.

A tales efectos, se han realizado dos estudios que corresponden a dos ámbitos diferentes de actividad. Concretamente, el primero apunta al campo de los refuerzos distribuidos por los docentes a sus estudiantes, mientras que el segundo se sitúa en el ámbito organizacional, explorando el mismo fenómeno en responsables jerárquicos y subordinados, buscando las explicaciones tanto de quienes son los encargados de la distribución de refuerzos (LOD y su atribución) como de quienes son los receptores de recompensas y sanciones (LOC).

### 3. El método

En ambos estudios se han utilizado los dos paradigmas clásicamente empleados para verificar la existencia de una norma (*cf.* Jellison y Green, 1981): el paradigma de la auto-presentación y el paradigma de los juicios.

#### 3.1. Primer estudio: docentes y estudiantes universitarios

Se solicitó a 90 docentes de la universidad (4) que respondieran a un cuestionario acerca de la atribución de sus comportamientos distributivos de recompensas y sanciones a sus estudiantes. Estos fueron seleccionados de forma aleatoria y divididos en tres grupos de 30 docentes cada uno; así, 1/3 de los docentes respondieron de la manera más honesta posible

(consigna neutra), 1/3 tratando de caer bien a los estudiantes (consigna sobre-normativa) y 1/3 tratando de verse mal (consigna contra-normativa).

El cuestionario (*cf.* Anexo 1) estaba constituido por 16 ítems, 8 sobre recompensas y 8 sobre castigos. Cada una de las preguntas tenía tres posibilidades de respuesta excluyente entre ellas: una atribuía la responsabilidad de la distribución de la sanción a los estudiantes (por sus conductas o sus características de personalidad), la segunda apuntaba a la personalidad o el humor actual del docente, y la tercera a causas externas tanto a los estudiantes como a los docentes (reglas administrativas o contexto coyuntural). Los docentes debían expresar su grado de acuerdo/desacuerdo en la atribución de un valor que oscilaba entre 0 (desacuerdo total) a 10 (acuerdo total). Para cada pregunta, el máximo de puntos era de 30, mientras que para el total del cuestionario era de 480.

Los análisis estadísticos se realizaron primero globalmente, para luego dicotomizar el cuestionario en dos, en función de la valencia de los ítems presentados (recompensas *vs.* castigos).

Para indagar la cuestión respecto de los estudiantes, se reutilizó el cuestionario precedente, pero con dos particularidades: por una parte, se escindió el cuestionario en dos según la valencia de los ítems (uno con recompensas y el otro con castigos). Por otra parte, el cuestionario ya se presentaba completo con modalidad discreta, de acuerdo a una sola de las 3 propuestas. Más precisamente, se decía que los docentes ya habían respondido al cuestionario, pidiéndose a los 60 estudiantes (5) que ordenasen estas respuestas de los profesores según sus preferencias. Así, cada estudiante era confrontado con dos series de tres sub-cuestionarios. Uno ha sido respondido en forma auto-atribuida, otro con conductas que apuntan a los estudiantes, y el tercero a causas externas. Para controlar un eventual efecto orden, 30 alumnos han respondido primero los 3 sub-cuestionarios de ítems positivos y luego los 3 sub-cuestionarios de ítems negativos, mientras que la otra mitad, lo ha hecho en el orden inverso.

Los análisis estadísticos se realizaron de manera global y en forma específica: según las preferencias de los estudiantes en relación con la forma en que los docentes atribuían sus recompensas, por una parte, y sus castigos, por el otro.

### 3.2. Segundo estudio: jefes y subordinados

El procedimiento fue similar al utilizado en el estudio precedente. Así, respecto de los jefes, se pidió a 60 responsables jerárquicos que respondieran a un cuestionario acerca de la explicación de sus comportamientos distributivos de recompensas y sanciones a sus subordinados; la mitad de los jefes debían responder tratando de caer bien a los subordinados y la mitad restante tratando de verse mal.

El cuestionario (*cf.* Anexo 2) contenía 10 ítems, 5 referidos a recompensas y 5 a sanciones. Cada una de las preguntas tenía tres posibilidades de respuesta, excluyentes entre ellas: una atribuía la responsabilidad de la distribución de la sanción a los subordinados, la segunda apuntaba a la personalidad o el humor actual del responsable, y la tercera a reglas administrativas o contexto. Los responsables debían, para cada uno de los 10 ítems, expresar su grado de acuerdo/desacuerdo en la atribución de un valor que variaba entre 0 (desacuerdo total) y 10 (acuerdo total).

Los análisis estadísticos se realizaron primero, en forma global, y luego, en función de la valencia de los ítems presentados (recompensas vs. sanciones).

Para la segunda parte del estudio, se reutilizó dicho cuestionario, pero se escindió en dos según la valencia de los ítems (uno con recompensas y el otro con sanciones) y se presentó como si hubiera sido respondido por tres jefes de acuerdo a una sola de las 3 atribuciones. De esta forma, cada subordinado fue confrontado con tres sub-cuestionarios: uno respondido en forma auto-atribuida, otro con conductas que apuntaban a los subordinados, y el tercero a causas externas. Se confrontó así a un total a 60 subordinados. El efecto orden fue controlado de la misma forma que en el primer estudio.

Los análisis estadísticos se realizaron por un lado globalmente y luego según la valencia de los ítems (recompensas y sanciones).

## 4. Resultados

### 4.1. Primer estudio: atribuciones en el medio educativo

#### 4.1.1. Las atribuciones realizadas por los docentes

Globalmente, es decir, independientemente de la valencia de los refuerzos, se observa que los docentes (tabla 1), tanto en consigna sobre-normativa como en consigna neutra (es decir, espontáneamente), atribuyen prioritariamente los refuerzos que ellos distribuyen a los propios estudiantes, luego (de manera igualitaria) al contexto legal y a sí mismos (las diferencias entre la atribución a los estudiantes y la atribución a los dos siguientes factores es significativa, con un  $p < 0.0001$ ). Por el contrario, en consigna contra-normativa, es decir tratando de dar una mala imagen, los docentes atribuyen la causa de las sanciones primero a los estudiantes o a ellos mismos, y por último al contexto (con una diferencia significativa, respecto de la atribución a los estudiantes o a ellos mismos con un  $p = .0003$ ).

	Sí mismo	Estudiantes	Contexto
Consigna sobre-normativa	59,5	94,67	63,87
Consigna neutra	45,3	92,43	46,27
Consigna contra-normativa	82,53	90,97	68,17

**Tabla 1:** Promedios de atribuciones de docentes para los refuerzos positivos y negativos (correspondientes a 16 ítems) en función de la consigna (consigna sobre-normativa = para dar una buena imagen; consigna neutra= responder honestamente; consigna contra-normativa= para dar una mala imagen). Máximo para la atribución= 160.

Es importante recalcar que la valencia del refuerzo no modifica en forma fundamental, la jerarquía de atribuciones obtenidas. Si se tienen en cuenta sólo las recompensas (tabla 2), se observa que los docentes, tanto en forma espontánea (consigna neutra) como para dar una buena imagen (consigna sobre-normativa) atribuyen prioritariamente los refuerzos que ellos distribuyen, primero a los estudiantes, y luego (de manera igualitaria) al contexto y a sí mismos. Las diferencias entre la atribución a los estudiantes y a las dos siguientes, son todas

significativas con un  $p < 0.0001$ . Por el contrario, en el caso de dar una mala imagen (consigna contra-normativa), no se observan diferencias significativas.

	Sí mismo	Estudiantes	Contexto
Consigna sobre-normativa	38,23	55,43	38,97
Consigna neutra	28,23	49,47	31,37
Consigna contra-normativa	36,77	38,53	31,77

**Tabla 2:** Promedios de atribuciones de docentes para los refuerzos positivos (correspondientes a 8 ítems) en función de la consigna (consigna sobre-normativa = para dar una buena imagen; consigna neutra= responder honestamente; consigna contra-normativa= para dar una mala imagen). Máximo para la atribución= 80.

Si se toman tan sólo los refuerzos negativos (tabla 3), se constata, del mismo modo, que los docentes, tanto espontáneamente (consigna neutra) como para dar una buena imagen (consigna sobre-normativa), atribuyen en prioridad los refuerzos que distribuyen, primero a los estudiantes, luego (de manera igualitaria) al contexto y a sí mismos (las diferencias entre la atribución a los estudiantes y a las dos causas siguientes son significativas en todos los casos, con un  $p < 0.0002$ ). En caso contrario, para dar una mala imagen (consigna contra-normativa), los docentes atribuyen el origen de sus sanciones primero a los estudiantes y a sí mismos, y, por último, al contexto (con una diferencia significativa en relación a la atribución a los estudiantes, con un  $p = .001$ ).

	Si mismo	Estudiantes	Contexto
Consigna sobrenormativa	21,27	39,23	24,90
Consigna neutra	17,07	42,97	14,90
Consigna contranormativa	45,77	52,43	36,40

**Tabla 3:** Promedios de atribuciones de docentes para los refuerzos negativos (correspondientes a 8 ítems) en función de la consigna (consigna sobre-normativa = para dar una buena imagen; consigna neutra= responder honestamente; consigna contra-normativa= para dar una mala imagen). Máximo para la atribución= 80.

#### 4.1.2. Las preferencias de los estudiantes

Tanto en términos globales como en términos específicos, esto es según la valencia de los refuerzos, se observa (tablas 4 y 5) una notoria preferencia de los estudiantes por los docentes que consideran a los estudiantes responsables de los refuerzos (la diferencia respecto de los otros dos tipos de docentes es significativa con un  $p < 0,01$ ). Los docentes que refieren al contexto son ubicados en segunda posición, y los docentes auto-atribuidos se ubican en la última posición (la diferencia entre estos dos perfiles es significativa, con un  $p < 0,01$ ). Tales

resultados indican, por tanto, que los profesionales son clarividentes en relación en lo que hace a las preferencias de los estudiantes (*cf. supra*).

	Docentes auto-atribuidos	Docentes que atribuyen a sus estudiantes	Docentes que atribuyen al contexto
Recompensas	2,87	1,13	2,00
Sanciones	2,68	1,42	1,90
Globalmente	2,78	1,28	1,95

**Tabla 4:** Clasificación por parte de los estudiantes de los docentes, para recompensas y sanciones.

1= docente más apreciado; 3= docente menos apreciado.

		Docentes que atribuyen a sus estudiantes	Docentes que atribuyen al contexto
Recompensas	Docentes auto-atribuidos	t=24,49 (p<0,01)	t= 8,99 (p<0,01)
	Docentes que atribuyen a sus estudiantes		t= 8,26 (p<0,01)
Sanciones	Docentes auto-atribuidos	t=10,28 (p<0,01)	t= 5,41 (p<0,01)
	Docentes que atribuyen a sus estudiantes		t= 3,12 (p<0,01)
Globalmente	Docentes auto-atribuidos	t=20,30 (p<0,01)	t=9,52 (p<0,01)
	Docentes que atribuyen a sus estudiantes		t=7,12 (p<0,01)

**Tabla 5:** t y p obtenidos.

## 4.2. Segundo estudio: atribuciones realizadas en el medio organizacional

### 4.2.1. Las atribuciones realizadas por los responsables jerárquicos

Globalmente, es decir reagrupando los ítems positivos y negativos (tabla 6), se observa, en lo que hace a la observación inter-atribuciones, que para la consigna sobre-normativa, las diferencias son significativas para las comparaciones sí mismo/subordinados ( $p<0,0001$ ) y subordinados/contexto ( $p=0,009$ ), pero no para la comparación sí mismo/contexto; y que para la consigna contra-normativa, se verifican los dos mismos pares de diferencias significativas (sí mismo/subordinados:  $p<0,0001$ ; subordinados/contexto:  $p<0,0001$ ). Esto significa que, para verse bien, los responsables jerárquicos atribuyen las recompensas y sanciones que ellos aplican, primero a sus subordinados, y luego a ellos mismos o al contexto, mientras que se verifica una jerarquía inversa cuando ellos desean dar una mala imagen de sí mismos.

Esta diferencia de clasificación significa igualmente que los responsables son bien conscientes de que sus atribuciones serán evaluadas de manera diferenciada por sus subordinados. Este

punto se confirma si se compara, para cada atribución, las respuestas que aparecen en las consignas sobre-normativa y contra-normativa. Se observa aquí que existen diferencias significativas entre la consigna sobre-normativa y contra-normativa para cada una de las tres atribuciones (a sí mismo:  $p < 0,0001$ ; al subordinado:  $p < 0,0001$ ; al contexto:  $p = 0,002$ ).

		Sí mismo	Subordinados	Contexto
Sobre-normativa	Media	2,4	4,7	2,9
	Desvío estándar	1,4044	2,1034	1,6474
Contra-normativa	Media	4,2333	1,5	4,2333
	Desvío estándar	1,7555	1,3065	1,5466

**Tabla 6:** Respuestas de los responsables jerárquicos, ítems positivos y negativos agrupados (para cada una de las dos consignas, el valor para la atribución puede variar de 0 a 10).

Si se toman en cuenta sólo los ítems positivos (tabla 7), en la comparación inter-atribuciones, se observa que todas las diferencias son significativas, tanto en la consigna sobre-normativa (sí mismo/subordinados:  $p < 0,014$ ; sí mismo/contexto:  $p = 0,002$ ; subordinado/contexto:  $p < 0,0001$ ) como en la contra-normativa (sí mismo/subordinado:  $p < 0,001$ ; sí mismo/contexto:  $p = 0,005$ ; subordinado/contexto:  $p < 0,0001$ ). Esto significa que, en lo que hace a las recompensas, los responsables jerárquicos, para dar una buena imagen, atribuyen éstas a sus subordinados, luego a ellos mismos, y por último al contexto, mientras que para dar una mala imagen de sí mismos, se verifica la jerarquía inversa.

Nuevamente, los responsables jerárquicos son conscientes de que sus atribuciones serán apreciadas en forma diferente por sus subordinados. En este caso, se observan diferencias significativas entre la consigna sobre-normativa y contra-normativa en las atribuciones a los subordinados ( $p < 0,0001$ ) y al contexto ( $p = 0,0001$ ), pero no en lo que concierne a las atribuciones a sí mismo.

		Sí mismo	Subordinados	Contexto
Sobre-normativa	Media	1,5333	2,8	0,6667
	Desvío estándar	1,1958	1,5625	0,8442
Contra-normativa	Media	1,8	0,1	3,0667
	Desvío estándar	1,1567	0,3051	1,1725

**Tabla 7:** Respuestas de los responsables jerárquicos, ítems positivos (para cada una de las dos consignas, el valor para la atribución puede variar de 0 a 5).

En lo que hace a los ítems negativos (tabla 8), las comparaciones inter-atribuciones conducen a dos diferencias significativas, tanto para la consigna sobre-normativa (sí

mismo/subordinado:  $p=0,005$ ; sí mismo/contexto:  $p=0,002$ ) como para la contra-normativa (sí mismo/subordinado:  $p=0,016$ ; sí mismo/contexto:  $p=0,001$ ). Esto es, para dar una buena imagen de sí mismos, en lo que hace a sanciones, los responsables realizan una atribución de este tipo: primero al contexto, luego a los subordinados, y en última instancia, a sí mismos; mientras que para dar una mala imagen, utilizan una jerarquía inversa: primero a sí mismos, luego a los subordinados y por último, al contexto.

En cuanto a las diferencias entre consignas sobre-normativa y contra-normativa, ellas son significativas para las atribuciones a sí mismo ( $p<0,0001$ ) y al contexto ( $p=0,0031$ ), pero no para las atribuciones a los subordinados.

		Sí mismo	Subordinados	Contexto
Sobre-normativa	Media	0,8667	1,9	2,2333
	Desvío estándar	0,8996	1,5166	1,6333
Contra-normativa	Media	2,4333	1,4	1,1667
	Desvío estándar	1,2507	1,1326	0,9129

**Tabla 8:** Respuestas de los responsables jerárquicos, ítems negativos (para cada una de las dos consignas, el valor para la atribución puede variar e 0 a 5).

Finalmente, si se toman las tablas 7 y 8 a fin de comparar cada atribución en lo que hace a las diferencias entre recompensas y sanciones, se observan diferencias significativas tanto para la consigna sobre-normativa (sí mismo:  $p=0,028$ ; subordinados:  $p=0,037$ ; contexto:  $p<0,0001$ ) como para la consigna contra-normativa (sí mismo:  $p=0,044$ ; subordinado:  $p<0,0001$ ; contexto:  $p<0,0001$ ). Así, bajo consigna sobre-normativa, las atribuciones a sí mismo o a los subordinados son más frecuentes para las recompensas que para las sanciones, mientras que las atribuciones al contexto son, al contrario, menos frecuentes. La jerarquía inversa se observa bajo consigna contra-normativa.

#### 4.2.2. Las preferencias de los subordinados

Globalmente, es decir considerando las respuestas obtenidas respecto de los jefes en lo que hace a recompensas y sanciones, se observa (tabla 9) que el jefe más apreciado es el que atribuye las sanciones a las conductas de sus subordinados, luego al contexto, y finalmente a ellos mismos. Las diferencias son significativas entre las tres atribuciones ( $p<0,0001$ ).

	Responsable	Subordinados	Contexto
Media	2,5167	1,4833	2,00
Desvío estándar	0,64799	0,70987	0,74473

**Tabla 9:** Elecciones de los subordinados confrontados a un jefe que recompensa y sanciona (1 = responsable más apreciado, 3 = responsable menos apreciado).

Para los subordinados confrontados a respuestas concernientes a refuerzos positivos (tabla 10), se observa que las diferencias son todas significativas (entre responsables y subordinados:  $p < 0,0001$ ; entre responsables y contexto:  $p = 0,007$ , y entre subordinados y contexto:  $p < 0,0001$ ). Así, confrontados a tres jefes que recompensan, los subordinados prefieren a aquel que explica estas recompensas en función de la conducta de los subordinados, luego al que atribuye las causas al contexto, y por último al que se auto-atribuye la causa de las recompensas.

	Responsable	Subordinados	Contexto
Media	2,567	1,317	2,117
Desvío estándar	0,8996	1,2507	1,5166

**Tabla 10:** Elecciones de los subordinados confrontados a un jefe que recompensa (1 = responsable más apreciado, 3 = responsable menos apreciado).

Para los subordinados confrontados a respuestas concernientes a refuerzos positivos (Tabla 11), sólo la diferencia empleado/contexto no es significativa (si lo son responsable/subordinados con un  $p < 0,0001$ ; y responsable/contexto con un  $p = 0,0002$ ). Confrontados a tres jefes que aplican sanciones, los subordinados prefieren a aquel que explica las causas de esas sanciones en función de sus subordinados o al contexto, y reprueban a aquel que se auto-atribuye estas sanciones. Esto significa que aquel jefe que para explicar las sanciones que aplica atribuye las causas al contexto o a los subordinados es igualmente apreciado; posiblemente, éste sea un intento de los subordinados de disminuir la responsabilidad de ellos mismos en la difusión de las sanciones, es decir, por poner un poco en duda el hecho de ser plenamente merecedores de esas sanciones.

	Responsable	Subordinados	Contexto
Media	2,47	1,65	1,88
Desvío estándar	0,676	0,82	0,739

**Tabla 11:** Elecciones de los subordinados confrontados a un jefe que sanciona (1 = responsable más apreciado, 3 = responsable menos apreciado).

## 5. Conclusión

La literatura acerca del Locus of Control es clara en afirmar que cuando una persona es objeto de un refuerzo, sea positivo o negativo, tiende a declararse responsable. Esta posición es así consistente con la teoría del mundo justo (Lerner, 1965; Lerner et Simmons, 1966): merecemos lo que recibimos y recibimos lo que merecemos. De esta manera, queda excluida toda responsabilidad de aquella persona que ha aplicado dicha recompensa o sanción, como así también queda excluida toda posible acusación de arbitrariedad en este sentido.

Sin embargo y desde otro plano, se ha señalado que el individuo tiende a declararse responsable de los propios comportamientos. Por lo tanto, si estos comportamientos se refieren a la distribución de refuerzos, sean positivos o negativos, surge una contradicción: una persona no puede a la vez considerarse responsable de los comportamientos distributivos de refuerzos y señalar como responsables a quienes son receptores de los mismos.

En relación al estudio realizado en el ámbito educativo, se ha encontrado que, bajo consigna neutra y cualquiera sea la valencia del refuerzo, los docentes atribuyen sus comportamientos distributivos de refuerzos a causas externas (en este caso, sus estudiantes) y dejan relegados los factores internos a la última posición (al igual que hacen con los factores resultado del contexto).

Mientras tanto, los alumnos, -desde un punto de vista normativo y comparando los resultados obtenidos bajo consignas sobre-normativa y contra-normativa de los docentes-, evidencian una valorización de los docentes que consideran a los estudiantes responsables de sus éxitos y sus fracasos, y como corolario, una valorización de los docentes que se declaran irresponsables de los refuerzos que distribuyen.

En suma, los docentes declaran responsables de sus recompensas y sanciones a sus alumnos, y, a la vez, los alumnos valorizan positivamente esta atribución de responsabilidad.

Finalmente, en el segundo estudio, realizado en el medio organizacional, los resultados van en el mismo sentido. Globalmente, para obtener una buena imagen de sí mismos, los responsables jerárquicos atribuyen los refuerzos que ellos distribuyen a sus subordinados, mientras que para verse mal ubican esta atribución a sus subordinados. Se ha constatado también que los subordinados valorizan esta jerarquía al preferir a los jefes que señalan a los subordinados como responsables de aquellos refuerzos.

He aquí entonces, la contradicción apuntada, que ilustra el reduccionismo de las investigaciones habitualmente realizadas en el dominio de la atribución: los investigadores han dejado de lado, en efecto, el examen de los comportamientos distributivos de sanciones. En consecuencia, no estudian más que un conjunto restringido de comportamientos, aunque tienden a considerar los resultados que obtienen como aplicables a la totalidad de los comportamientos.

Nuestros resultados subrayan el carácter abusivo de una generalización de este tipo. En efecto, considerar al destinatario de un refuerzo como fuente de ese refuerzo (resultado habitual obtenido desde el punto de la vista de la norma de internalidad), no puede más que conducir a que quien distribuya esos refuerzos no se auto-atribuya su comportamiento de distribución de los mismos.

En otros términos, la valorización del docente (en el ámbito educativo) o jefe (en el ámbito organizacional) que realiza atribuciones en términos de los destinatarios de los refuerzos distribuidos conduce a dejarlos fuera de toda responsabilidad de gestión por estos comportamientos.

Tal des-responsabilización es, obviamente, una cuestión importante en el contexto de las representaciones, y por lo tanto las ideologías, pero también tiene repercusiones prácticas fuertes, tanto a nivel micro-social (en las instituciones educativas o empresas) como a nivel social, especialmente en cuanto a la sostenibilidad del status quo ...

## Referencias bibliográficas

- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble: PUG.
- Gangloff B. (1998). Niveau hiérarchique, style de management et infortunes de la norme d'internalité. *Revue Québécoise de Psychologie*, 19(2), 29-45.
- Gangloff, B. (2000). *Profession recruteur, profession imposteur*. Paris: L'Harmattan.
- Gangloff, B. (2004). Le parapluie de Ponce Pilate, ou la valorisation de l'externalité en matière d'explication des comportements distributifs de sanctions (Locus of Distribution). *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol.10, n°4, 313-326.
- Heider, F. (1944). Social perception and social causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.
- Jellison, J.M. et Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: the norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (4), 643-649.
- Jones, E.E. (1979). The rocky road from acts to dispositions. *American Psychologist*, 34 (2), 107-117.
- Langer, E.J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (2), 311-328.
- Lefcourt, H.M. (1966). Internal versus external control of reinforcement: a review. *Psychological Bulletin*, 65, 206-220.
- Lerner, M.J. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 355-360.
- Lerner, M.J. et Simmons, C.H. (1966). Observer's reaction to the "innocent victim": compassion or rejection? *Journal of Personality and Social psychology*, 4 (2), 203-220.
- Mayoral, L., Gangloff, B., y Romero, M. del C. (2009). El Locus de distribución como corolario del locus de control. *Actualidades Investigativas de la Educación*.vol.9 (2), 1-15. [<http://revista.inie.ucr.ac.cr>].
- Ross, M. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. In: L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. New-York: Academic Press, vol. 10, 173-220.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80 (609), 1-28.

## Anexo 1: Cuestionario para el ámbito educativo

1. Cuando a veces felicito, es porque:

- estoy de buen humor
- los estudiantes se muestran perseverantes
- es una técnica de motivación

2. Cuando a veces sanciono muy negativamente las faltas, es porque:

- los estudiantes no son rigurosos
- necesito sentar mi autoridad
- me han pedido que sea más severo con los estudiantes

3. Cuando a veces recalco las respuestas pertinentes o correctas, es porque:

- me han pedido que motive al grupo
- estoy de buen humor
- los estudiantes se muestran capaces de realizar esfuerzos reales, efectivos

4. Cuando a veces hago observaciones desagradables, es porque:

- estoy de mal humor
- me han pedido que prepare a los estudiantes a las condiciones difíciles que van a enfrentar
- los estudiantes manifiestan comportamientos inaceptables

5. Cuando a veces califico con notas bajas es porque:

- los estudiantes han obtenido malos resultados
- las condiciones de aprobación fueron esta vez, demasiado fáciles
- he decidido ser más severo

6. Cuando a veces doy un feedback o retroalimentación únicamente positivos, es porque:

- respondo a objetivos oficiales de establecer y mantener la confianza en sí mismos de los estudiantes

- los estudiantes se lo merecen

- pienso que eso me ayuda

7. Cuando a veces sanciono un retardo o atraso es porque:

- soy una persona de principios

- los estudiantes son por naturaleza demasiado negligentes

- por presiones u obligaciones severas que nos son impuestas

8. Cuando a veces autorizo pausas más largas, es porque:

- los estudiantes son lentos, pesados

- deseo que los estudiantes me estimen

- excepcionalmente, un colega me ha pedido y demorado durante la pausa

9. Cuando a veces destaco los buenos ejemplos del trabajo hecho, es porque:

- se ha decidido que apliquemos una pedagogía compartida, común

- me gusta motivar

- los estudiantes son trabajadores

10. Cuando a veces doy como trabajo ejercicios más difíciles, es porque:

- estoy irritado porque no logro lo que quiero

- se exige más desde el programa pedagógico del curso

- algunos estudiantes no se esfuerzan

11. Cuando a veces destaco los nombres de aquellos con inquietudes de mayor interés es porque:

- los estudiantes persiguen un reconocimiento

- la evaluación necesita incluir elementos subjetivos como el interés

- me gustan las preguntas o inquietudes que me estimulan

12. Cuando a veces llamo la atención en voz alta por ciertas ausencias es porque:

- es una regla administrativa

- ciertos estudiantes tienen muchas ausencias

- yo le doy importancia a la asistencia en mis cursos.

13. Cuando a veces decido no dar por aprobado el curso es porque:

- pienso que los criterios son demasiado flexibles
- ciertos estudiantes son lentos para asimilar
- la consigna es no regalar el curso

14. Cuando a veces exalto los buenos elementos o fortalezas del grupo, es porque:

- los estudiantes disfrutan de que los distinga como que son de los mejores
- pienso que la pedagogía del ejemplo, funciona
- el objetivo principal del curso es llevar a cada uno al máximo de sus potencialidades

15. Cuando a veces pido a un estudiante que cambie de lugar es porque:

- me han dado una sala que da directamente a una calle ruidosa
- no me puedo concentrar
- ciertos estudiantes tienen tendencia a distraerse

16. Cuando a veces autorizo el paso a un nivel superior es porque:

- el estudiante muestra que es capaz
- en nuestros cursos, se necesita una tasa mínima de aprobación
- no quiero tener recursantes en mi curso el año que viene.

## Anexo 2: Cuestionario en el ámbito organizacional

1. Cuando a veces felicito, es porque:

- soy benévolo
- mis empleados son eficientes
- es una técnica de motivación

2. Cuando a veces sanciono negativamente, es porque:

- mis empleados no son rigurosos

- necesito sentar mi autoridad

- mis jefes me han pedido que sea más severo

3. Cuando a veces exalto fuertemente los comportamientos pertinentes o correctos, es porque:

- mis jefes me han pedido que motive al grupo

- necesito que mis empleados me aprecien

- mis empleados se han esforzado realmente

4. Cuando a veces hago observaciones desagradables, es porque:

- soy del tipo de jefes que no dejan pasar nada

- es un método para evitar que mis empleados se relajen

- mis empleados manifiestan comportamientos inaceptables

5. Cuando a veces sanciono un retardo o atraso es porque:

- soy una persona de principios

- mis empleados son por naturaleza demasiado negligentes

- por presiones u obligaciones de nuestros clientes que nos son impuestas

6. Cuando a veces autorizo pausas más largas, es porque:

- mis empleados son personas responsables que no se van a abusar

- soy una persona comprensiva

- no tenemos trabajo urgente que realizar todo el tiempo

7. Cuando a veces tomo medidas en público con los empleados aprovechadores es porque

- vivimos una guerra económica donde los malos empleados deben ser llamados al orden

- algunos empleados se extralimitan

- soy de aquellos a los que no les gusta que le tomen el pelo

8. Cuando a veces destaco los buenos elementos del grupo, es porque:

- algunos empleados son realmente excelentes

- soy una persona que gusta de felicitar

- la dureza del mundo económico hace necesario retener a los mejores elementos

9. Cuando niego/desaconsejo un aumento de salario a un empleado, es porque:

- estoy en contra de aumentos automáticos de salarios

- ese empleado no merece ningún aumento de salario

- la crisis económica me obliga a proceder así

10. Cuando a veces acepto/aconsejo dar un premio a un empleado, es porque:

- el empleado ha trabajado bien

- pienso que hace falta recompensar a los buenos empleados

- a pesar de la crisis, el negocio marcha bien

## Notas

1. Denominación que puede dar lugar a confusión. Así, por ejemplo, el hecho de que nuestra personalidad o comportamiento sean de carácter interno, no significa que ejerzamos un efectivo control sobre ellos (*cf.* Gangloff, 1998, p42 nota 1).
2. Una pequeña aclaración en materia de temáticas científicas. Rotter formula el concepto de LOC a partir de plantearse una cuestión concreta: ¿por qué ciertos individuos no logran para sí mismos lo necesario para progresar socialmente? Rotter propone una explicación en términos de LOC: aquellos que no lo logran son individuos externos, esto es, consideran que ellos no tienen ninguna influencia sobre los acontecimientos que les suceden. Esto significa que Rotter se encuentra posicionado, tanto respecto de la pregunta como de la respuesta, desde el punto de vista del receptor de esos acontecimientos (posiblemente influido por una cierta cultura liberal característica del entorno). La orientación que aquí se está planteando es inversa: ¿por qué ciertos individuos detentadores de un status dominante (por ejemplo, con el poder de sancionar a otros) no favorecen el progreso social de otros?
3. La creencia en un mundo justo consiste en considerar que « las personas obtienen lo que merecen y merecen lo que obtienen (Lerner y Simmons, 1966, p.204).
4. Se trata en su totalidad, de docentes de la de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 50% de género femenino y 50% de sexo masculino.
5. Se trata en su totalidad, de alumnos de tercer año de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 50% de género femenino y 50% de género masculino.