

# INDEFENSIÓN APRENDIDA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE ESTRÉS AUTOPERCIBIDO EN ALUMNOS DE LICENCIATURA

*Arturo Barraza Macías*  
*Jesús Silerio Quiñónez*

## Resumen

El objetivo central de la presente investigación es determinar si existe relación entre la de Indefensión Escolar Aprendida y el Nivel de Estrés Autopercibido que presentan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango; para el logro de este objetivo se realizó un estudio exploratorio, correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario, construido ex profeso, a 68 alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la variable Indefensión escolar Aprendida y la variable Nivel de Estrés Autopercibido se correlacionan positivamente con un nivel de significación de .00.

**Palabras clave:** Indefensión Aprendida, Estrés, Atribución Causal, Expectativas y Alumnos.

## Abstract

The main objective of this research is to determine whether a relationship exists between the Learned Helplessness School and self-perceived stress level that the students of the Bachelor of Education Intervention Pedagogical University of Durango; for the achievement of this objective was carried out exploratory, correlational, not experimental and cross through a questionnaire, purpose-built, 68 students in the Bachelor of Education Intervention Pedagogical University of Durango. The results confirm that the variable Learned Helplessness School and self-perceived stress level variable is positively correlated with a significance level of .00.

**Key words:** Learned Helplessness, Stress, Causal Attribution, Expectations and Students

## Introducción

### *Planteamiento del problema*

Cuando un alumno ingresa a una institución de educación media superior o superior no prevé que dicha institución puede ser más, o menos, estresante para él. Durante sus estudios en dicha institución el alumno va a ser sometido a una serie de demandas y exigencias que tras su valoración, pueden ser consideradas por él mismo como estresores. Ante esta situación cabe preguntarse ¿Qué variables entran en juego para que el alumno realice una valoración negativa sobre sus capacidades para afrontar la demanda que el entorno escolar le plantea?

Una primera respuesta a esta pregunta conduciría a identificar otros procesos cognitivos que influyen en la valoración que realiza el alumno de las demandas que le plantea el entorno escolar en función de su propia capacidad para llevarlas a cabo de una manera eficaz; tal es el caso de las expectativas de autoeficacia académica. Sin embargo, es necesario reconocer que las demandas que el entorno escolar le plantea al alumno también pueden tener ciertas características que provocan que estas demandas sean potencialmente estresantes; a este respecto, Barraza, Ortega & Martínez (2010) reconocen seis características que aumentan considerablemente la posibilidad de que dichas demandas se puedan convertir en un estímulo estresor, en ese sentido se puede hablar de tareas escolares: 1) altamente demandantes, 2) novedosas, 3) impredecibles, 4) escasamente controlables, 5) de alta duración y 6) de elevada intensidad.

De estas características, es la cuarta, referida a demandas escasamente controlables, la que obtiene un mayor nivel de presencia en el estudio empírico realizado por estos autores. Haciendo una traslación hipotética de este resultado a otras instituciones de educación media superior y superior se puede afirmar que

el control de la tarea escolar queda fuera del alcance de los alumnos y éstos son sometidos a las decisiones, algunas veces tan arbitrarias que rayan en lo irracional, de los docentes. Estas circunstancias contextuales permiten recordar que sujetos expuestos a una situación de incontrolabilidad recurrente, o casi permanente, pueden llegar a desarrollar una comprensión subjetiva, respecto a control personal de esa situación, de carácter deficitario reconocida como indefensión aprendida, desamparo aprendido o, en menor medida, indefensión adquirida.

### *El modelo de indefensión aprendida*

La Teoría de la Indefensión Aprendida (Seligman, 1975) postula, esencialmente, que los sujetos expuestos a estímulos aversivos incontrolables aprenden que sus respuesta y consecuencias son independientes entre sí; este aprendizaje es ocasionado por la existencia de varios déficits que se concretan en tres áreas de comportamiento: motivacional, cognitivo y emocional.

a) El déficit motivacional se observa cuando un alumno, ante el daño eminente, o la amenaza de ese daño, (p. ej. la reprobación del semestre) acepta pasivamente el daño y no realiza acciones para escapar o afrontar esa amenaza.

b) El déficit cognitivo puede ser ilustrado en el hecho de que el alumno, durante su trayectoria escolar, ha aprendido que sus respuestas a las demandas o exigencias escolares no tienen relación alguna con los resultados obtenidos (p. ej. el alumno puede preparar muy bien, o muy mal, una exposición y sabe que al final esto no afecta la calificación que obtenga ya que el maestro lo decide de manera caprichosa o arbitraria).

c) El déficit emocional sucede cuando el alumno se enfrenta a una situación incontrolable que le produce un elevado estado de emocionalidad que repercute en alteraciones físicas (p. ej. ante exámenes donde el estudiar, o no, no repercute en la evaluación los alumnos pueden llegar a desarrollar una gastritis, perder peso, etc.)

De estos tres déficits es el segundo el que se considera distintivo de la Teoría de la Indefensión Aprendida, mientras que el tercero se vincula directamente a la depresión (Polaino-Lorente & Vázquez, 1981). A estos tres déficits se le ha integrado recientemente un cuarto déficit propio de los seres

humanos: la pérdida de autoestima; cuando un alumno considera que, solamente en su caso, no es posible controlar los resultados de sus respuestas, la indefensión aprendida se vive como una experiencia exclusivamente personal y sobreviene un estado de baja autoestima.

Una reformulación posterior de esta teoría (Abramson & cols., 1978 y Miller & Norman, 1979; citados por Yela & Marcos, 1992) incluyó las atribuciones causales como determinantes de la indefensión aprendida en humanos; esta reformulación se concretó en tres premisas que, ubicadas en el dominio de referencia de la presente investigación, quedarían formuladas de la siguiente manera: a) los alumnos aprenden las relaciones entre respuestas y resultados, b) los alumnos atribuyen causas a estas relaciones, y c) a partir de la atribución causal realizada desarrollan expectativas sobre las futuras relaciones entre respuesta y resultado.

Con base en esta reformulación, y apoyándose esencialmente en el estudio con seres humanos, se ha planteado también la posibilidad de que la creencia de indefensión esté determinada por dos sesgos: uno de carácter perceptual y otro expectacional. “Un sesgo perceptual es descrito como una tendencia a ver presentes o pasadas relaciones de contingencia de respuesta-consecuencia como no contingentes; en cambio, la distorsión expectacional se define como una tendencia a esperar como no contingentes futuras relaciones de contingencia” (Rodríguez & Arnau, 1986; p. 35-36)

Las tres premisas, derivadas del enfoque atribucional, permiten formular una aproximación conceptual al término Indefensión Escolar Aprendida: durante su trayectoria escolar los alumnos aprenden que tipo de relación hay entre la respuesta que emite ante una demanda del entorno (p. ej. preparar una exposición), y los resultados de esa respuesta (p. ej. la llamada de atención del maestro por haber hecho una presentación que no cubrió sus expectativas). Ante esta situación los alumnos le atribuyen una causa a la respuesta obtenida (p. ej. mi equipo le cae mal al maestro; primer sesgo) y a partir de ella desarrollan sus expectativas sobre como serán las próximas respuestas del maestro al trabajo que realicen (p. ej. no importa que tanto nos esforcemos, el maestro siempre buscará la forma de evaluarnos mal; segundo sesgo).

Este proceso genera en los alumnos una creencia de incontrollabilidad que, aunado a la atribución causal que se le asigne (normalmente signada por un locus

de control externo y una idea de inestabilidad), determina la esencia de la condición deficitaria denominada Indefensión Escolar Aprendida.

### *Revisión de la literatura*

La revisión de literatura para relacionar las variables Indefensión Aprendida y Estrés permitió localizar solamente tres trabajos: Baum, Fleming & Reddy (1986), Eddington (2009) y Yela & Gómez, (2000). Un análisis más detallado de estas investigaciones conduce a reconocer que los sujetos en estas investigaciones fueron sometidos, o presentaban en ese momento, situaciones de incontrolabilidad que automáticamente los investigadores consideran estrés.

Esta revisión de literatura escasa y no suficientemente desarrollada conduce a plantear los objetivos de la presente investigación.

### *Objetivos*

Identificar el nivel de Indefensión Escolar Aprendida que presentan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

Establecer las características con mayor, y menor presencia, de la de Indefensión Escolar Aprendida que presentan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

Determinar si existe relación entre la de Indefensión Escolar Aprendida y el Nivel de Estrés Autopercebido que presentan los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

## **Método**

### *Tipo de estudio*

La revisión de la literatura ha permitido reconocer que, en el caso de la investigación sobre la relación entre Indefensión Escolar Aprendida y el Estrés Académico, no existen líneas claras de investigación ni resultados concluyentes;

esta situación planteó la necesidad de realizar un estudio de tipo exploratorio, correlacional, transeccional y no experimental.

### *Instrumento utilizado en la recolección de la información*

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta a través de un cuestionario construido ex profeso.

Al construir el instrumento se tuvo presente mostrar en cada uno de los ítems la idea de incontrolabilidad objetiva (condiciones reales) y subjetiva (comprensión de las mismas); en ese sentido, se acepta la recomendación de Reeve, (2005) quien afirma que para comprender la indefensión aprendida es necesario “poner atención no solo a las contingencias ambientales objetivas (cuan controlables son en realidad los resultados), sino también a las creencias subjetivas de control personal (cuan controlables piensa la persona que son esos resultados)” (p. 251).

El cuestionario construido fue denominado Inventario de Indefensión Escolar Aprendida (IIEA) y consta de 15 ítems que se responden mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), de Acuerdo (A) y Totalmente de Acuerdo (TA); el background estuvo constituido por dos preguntas; género y edad.

En el caso de la variable Nivel de Estrés Autopercebido se decidió trabajarla como variable monoítem por lo que se agregó al terminar el IIEA un ítem donde directamente se les preguntaba sobre el nivel de estrés; este ítem se respondía mediante un escalamiento numérico de cinco valores donde uno era poco y cinco era mucho.

Una vez aplicado el IIEA se obtuvo una confiabilidad en alfa de cronbach de .77 la cual puede ser considerada buena, ya que, de acuerdo con Kaplan y Sacuzzo (en Hogan, 2004), una confiabilidad en el rango de .70 y .80 es lo suficientemente buena para cualquier propósito de investigación. Así mismo se obtuvo evidencias de validez, basada en la estructura interna, mediante los procedimientos denominados Análisis de Consistencia Interna y Análisis de Grupos Contratados.

### *Participantes*

Este instrumento se aplicó a una muestra no probabilística de alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango durante el mes de octubre del año 2010.

La Universidad Pedagógica de Durango oferta actualmente tres licenciaturas: Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para Maestros del Medio Indígena (LEPEPMI), Licenciatura en Educación Plan 94 (LE 94) y Licenciatura en Intervención Educativa (LIE); dos maestrías: Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa (MECPE) y Maestría en Educación Básica (MEB); y un doctorado: Doctorado en Ciencias del Aprendizaje (DCA).

De las tres licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango solamente la Licenciatura en Intervención Educativa es escolarizada y dirigida a alumnos recién egresados de bachillerato ya que las otras dos licenciaturas son de nivelación para maestros en ejercicio y se ofrecen en modalidad semiescolarizada (LE 94) o intensiva (LEPEMI). Es por eso que se decidió tomar como participantes para la presente investigación a los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa.

En total se aplicaron 68 cuestionarios y la distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas incluidas en el background del cuestionario, es la siguiente: a) el 12.9% pertenecen al género masculino, mientras que el 87.1% al género femenino, b) La edad mínima es de 17 años y la máxima de 30 años, siendo el promedio de 20 años.

## **Resultados**

### *Análisis Descriptivo*

Los resultados obtenidos en los ítems que conforman el IIEA se presentan en la tabla 1. Como se puede observar los ítems con los que los alumnos están más de acuerdo son: **Mis calificaciones no dependen solo de las capacidades o conocimientos que poseo como alumno (47%), La forma de evaluar, de los docentes que me dan clases, es tan incontrollable que poco puedo hacer yo para mejorar mis calificaciones (48%) y En esta institución el que menos**

**derechos tiene es el alumno** (50%); mientras que los ítems con los que menos nivel de acuerdo tienen

Tabla 1. Datos descriptivos de los ítems que conforman el IIEA

Items	Media	Desviación Estándar
Uno	1.36	.731
Dos	.84	.820
<b>Tres</b>	<b>1.44</b>	<b>1.018</b>
<b>Cuatro</b>	<b>1.46</b>	<b>.923</b>
Cinco	1.23	.864
Seis	.82	.859
Siete	1.02	.735
Ocho	1.16	.860
Nueve	1.18	.833
Diez	1.05	.858
<b>Once</b>	<b>1.52</b>	<b>1.083</b>
Doce	1.31	.696
Trece	1.25	.943
Catorce	1.21	.813
Quince	1.23	.982

son: *Es difícil mejorar mi promedio de calificación por más que me esfuerce* (28%) y *La suerte es determinante para tener éxito como estudiante en esta institución* (27%) y *De poco sirve mi capacidad y mis conocimientos si al final mi calificación me viene impuesta* (34%).

La media general es de 1.20, la cual transformada en porcentaje indica una presencia del 40% de la variable Indefensión Escolar Aprendida en los alumnos encuestados. En el caso del Nivel de Estrés Autopercebido los alumnos reportaron una media de 3.28 que transformada en porcentaje permite afirmar que los alumnos encuestados presentan una presencia de 66% de estrés.

### *Análisis Correlacional*

Para determinar si existía o no relación entre las dos variables de estudio se utilizó el estadístico R de Pearson, obteniéndose una correlación positiva de .389 con un nivel de significación de .00.

### **Discusión de resultados**

A partir de que el estrés psicológico se independiza del estrés fisiológico, y empieza a ser objeto de atención de los estudiosos del campo, la búsqueda ha girado hacia modelos que expliquen las cogniciones presentes en el sujeto para considerar un evento determinado como estresor. Actualmente el campo de estudio del estrés está dominado por el enfoque transaccionalista de Lazarus & Folkman (1984) que ponen en el centro de la discusión al proceso de valoración, sin embargo, desde la década de los setentas hay otros enfoques que en su momento aportaron a la discusión otro tipo de cogniciones, tal es el caso de la Teoría de la Indefensión Aprendida.

En la Teoría de la Indefensión Aprendida la atención está centrada en una conjunción de dos cogniciones: atribución causal y generación de expectativas. Establecer si esta conjunción de cogniciones pueden tener una mayor o menor capacidad explicativa, que la cognición de valoración propuesta por Lazarus & Folkman (1984), es una cuestión que escapa a los objetivos de la presente investigación, además de que se hace necesario reconocer que hay una relación asimétrica de respaldo de investigaciones, a favor de la teoría transaccionalista: no obstante esta situación de desventaja el interés de la presente investigación en el modelo de la Indefensión Aprendida obedece al hecho de que en esta conjunción de cogniciones las características del contexto si juegan un papel específico, a diferencia del enfoque transaccionalista donde el entorno se vuelve un referente, sin un rol determinado.

Los resultados de la presente investigación indican que en un 40% los alumnos se sienten en una situación de indefensión con relación a sus maestros y la institución en general; este porcentaje, interpretado a partir de un baremo de tres valores (de 0 a 33% leve, de 34% a 66% moderado y de 67% a 100% fuerte), permite afirmar que los alumnos encuestados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango presentan una percepción moderada de indefensión escolar aprendida. Esta percepción de indefensión se manifiesta centralmente en tres situaciones: la poca relación que existe entre la evaluación del alumno y sus conocimientos y capacidades (ítem 3), la incontrolabilidad de la evaluación de los docentes (ítem cuatro) y los pocos derechos que tiene el alumno en esa institución (ítem once).

Estos resultados no tienen un punto de referencia ya que la presente investigación, a diferencia de la mayoría de las investigaciones antecedentes, no

usa una situación experimental de incontrolabilidad para generar estrés (vid Eddington, 2009 y Milich & Okazaki, 1991); en contraparte se aborda la variable indefensión aprendida mediante un cuestionario en la modalidad de autoinforme.

La correlación positiva encontrada entre las variables Indefensión Escolar Aprendida y Nivel de Estrés Autopercebido, aunque va en la lógica planteada por los modelos cognoscitivos del estrés, debe considerarse no concluyente pero si indicativa de nuevas líneas de investigación; en ese sentido es conveniente realizar futuras investigaciones tendientes a: a) consolidar el constructo Indefensión Escolar Aprendida mediante más investigaciones, b) validar el Inventario de Indefensión Escolar Aprendida, c) correlacionar esta variable con el estrés académico medido a través del Inventario SISCO del Estrés Académico.

## Referencias

- Barraza, A.; Ortega, F. & Martínez, L. M. (2010). Instituciones generadoras de estrés. Un estudio exploratorio en la Universidad Pedagógica de Durango. En M. Navarro, A. Jaik & A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. (pp. 189-197), Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Baum, A.; Fleming, R. & Reddy, D. M. (1986). Unemployment stress: Loss of control, reactance and learned helplessness. [\*Social Science & Medicine\*, 22\(5\)](#), 509-516.
- Eddington, A. S. (2009). *An examination of learned helplessness, cortisol, and stress reactivity in college students with asthma*. Dissertation of Oklahoma State University. Abstract available in ProQuest, Dissertation & Theses
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, USA: Springer Publishing Company.
- Milich, R. & Okazaki, M. (1991). An examination of learned helplessness among attention-deficit hyperactivity disorder boys. [\*Journal of Abnormal Child Psychology\*, 19\(5\)](#), 607-623.
- Polaino-Lorente, A. & Vázquez, C. (1981). Revisión crítica de la indefensión aprendida como un modelo experimental animal, *Psiquis*, 2, 169-180.
- Reeve, J. (2005). *Motivación y emoción*, México: Mc Graw Hill.

- Rodríguez, J. A. & Arnau, J. (1986). Déficit cognitivo de la indefensión aprendida: una aplicación de la teoría de la detección de señales. *Anuario de Psicología*, 35(2), 33-52.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Yela, J. R. & Marcos, J. L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 301-321.
- Yela, J. R. & Gómez, M. A. (2000). Efecto de las expectativas generales de éxito en situaciones de estrés incontrolable. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 335-346.
- .