



## Indefensión escolar aprendida

[ *Learned scholar helplessness* ]

Nancy Aidée Arzate-Salgado

### Resumen

El presente artículo condensa una revisión bibliográfica del término indefensión escolar aprendida, a través de sus orígenes con la teoría de la indefensión aprendida en fase experimental con animales, su reformulación al ser aplicado a seres humanos, hasta llegar a sus implicaciones epistémicas en el ámbito escolar.

Mediante el tópico indefensión escolar aprendida se busca distinguir los elementos cognitivos partícipes en la relación alumno y docente-asesor de tesis de licenciatura que limitan a este trabajo académico como modalidad de titulación, así como evidenciar los efectos de la aparente no correspondencia entre los recursos empleados para construir la tesis y la evaluación del docente-asesor, lo cual origina la idea de incontabilidad y la adopción del *locus* de control externo con dos sesgos: perceptual de disgusto y expectacional de invariabilidad en el futuro. Además, se expone una propuesta para prevenir y atender a esos tesisistas desamparados.

**Palabras clave:** indefensión aprendida, ámbito escolar, perceptual y expectacional.

Licenciada y maestra en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México; doctora en Psicología por la Universidad de Baja California y profesora temporal en la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México. Su línea de investigación es resiliencia académica y promoción del bienestar de estudiantes universitarios. Contacto: a2s\_nancy@hotmail.com

### Abstract

*A review of the term school defenceless learned is present in this work; from its origins when it was condensed with the theory of defenselessness learned, from an experimental phase with animals, passing across its reformulation with human beings and finalizing with the research about the implications in the school environment. The main goal of this work is to distinguish the cognitive elements involved in the relationship between student and teacher-thesis supervisor, that limit the thesis dissertation as a modality to obtain the degree. The effect of the non-correspondence perception between the resources used to construct the thesis is evidenced, and the evaluation received from the teacher-supervisor, originating the idea of uncontrollability and the adoption of the locus of external control that is accompanied by two biases: 1) perceptual: of disgust and 2) expectation: of invariability in the future. Finally, a proposal is exposed to prevent and serve the helpless thesis.*

**Keywords:** Helplessness learned, school level, perceptual, expectational.

#### Cómo citar:

Arzate-Salgado, N. (2019). Indefensión escolar aprendida. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 4(4), 45-53. Recuperado de: <http://www.revistakinesis.com>

### Introducción

La compleja labor de una universidad estatal mexicana para formar a los futuros profesionales de la educación se confirma en la tendencia nacional que sólo 66% de los estudiantes universitarios se titulan en los tres primeros años posteriores a su egreso (Rodríguez, 2014). Problemática cuyas causas podrían estar expuestas en las enunciaciones de los alumnos, quienes dicen percibir las modalidades de titulación por trabajos escritos (tesis, tesina, artículo en revista indexada) como de alta dificultad de concreción, sobre todo, la tesis.

Esta percepción del proceso de titulación por trabajos escritos como difícil es multifactorial, ya que involucra la trayectoria curricular, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el liderazgo académico, las competencias docentes, las características de personalidad del alumno, la

relación alumno-asesor de tesis, la urgencia de incorporarse al mercado laboral, por mencionar algunos.

Sin embargo, uno de los factores considerados medulares en la procrastinación de presentación de tesis y los índices de titulación por debajo de lo esperado es la indefensión escolar aprendida; tópico cuyo estudio contribuye a la comprensión de las interacciones presentes en las situaciones didácticas de los centros universitarios. Por eso, este artículo se desarrolla, a partir de una revisión bibliográfica de su concepción, en tres apartados: en el primero se expone la teoría de la indefensión aprendida de Seligman y Mainer, producto del trabajo experimental con animales acerca del miedo y el aprendizaje por evitación; el segundo, refiere la aplicación de dicha teoría en los seres humanos, donde Adamson, Seligman y Teasdale afirman que se manifiesta como

una especie de depresión e incluyen los sesgos atribucionales (causas del evento) y el *locus* de control (resultados del mismo); y en el último apartado se describe la reformulación del término indefensión aprendida hacia el ámbito educativo por Barraza y Silerio como una de las causales del fracaso escolar; sugiriendo así una categoría de análisis de la situación didáctica en el proceso de titulación de los estudiantes universitarios.

### Teoría de la indefensión aprendida

El concepto de indefensión aprendida fue acuñado en la literatura científica por Seligman y Mainer al describir un fenómeno que les ocurría a perros sometidos a una serie de choques eléctricos durante una secuencia de condicionamiento clásico aversivo y un entrenamiento de escape-evitación, (González, de Greiff y Avendaño, 2011).

Esto es, hacia 1965 Seligman, Overhear y Maier dirigieron un trabajo experimental sobre el origen conceptual de la indefensión aprendida, en el cual utilizaron un modelo animal y la teoría del condicionamiento clásico de Pavlov. Seligman y sus colaboradores intentaron que los perros aprendieran a tener miedo a través de un estímulo (un sonido) que precedía a una descarga eléctrica. Esperaban que estos animales realizaran algún tipo de comportamiento de escape, una vez que asociaran el sonido a un estímulo desagradable (Miller y Seligman, 1975).

Dicha investigación presentó un diseño triádico, dos etapas (experimental y prueba) con tres grupos cada una. En la etapa experimental cada grupo es sometido a condiciones distintas. Por eso, el primero se caracteriza por tener perros con posibilidad de escape y exponerlos a

consecuencias aversivas controladas desde sus intencionales, es decir, con reforzador contingente.

El segundo grupo posee canes sin posibilidad de escape y expuestos a consecuencias aversivas, incontrolables por ellos e independientes del intento de solución (el reforzamiento no es contingente a la respuesta del sujeto); y el tercer grupo (el de control) no participa en esta fase.

Por su parte, la etapa de prueba consistía en que estos animales aprendieran a intentar escapar del estímulo aversivo: la descarga eléctrica. Sin embargo, los resultados de la manipulación experimental para que los perros participantes en el segundo grupo aprendieran a escapar (etapa de prueba) fueron inútiles, pues una vez liberados, no hicieron por huir de la descarga eléctrica. Al contrario, estos mamíferos aprendieron que la terminación de la descarga eléctrica era independiente de cualquier acción de su parte para responder a la descarga (Miller y Seligman, 1975).

Estos resultados ayudaron a que Mair, Seligman y Solomon propusieran su hipótesis denominada indefensión aprendida como una forma de aprendizaje de relaciones de cero contingencia en sujetos infrahumanos, dado que sugiere que el aprendizaje interfiere con la formación de asociaciones entre la respuesta y el escape, es decir, entre pasar a una zona de seguridad y la terminación de la descarga eléctrica o estímulo aversivo.

Según González, de Greiff y Avendaño, (2011), con la manipulación experimental se identificaron indicadores que parecían constituir un síndrome de tres déficits:

- Déficit motivacional. Los animales no iniciaban respuestas de escape en presencia de los choques eléctricos.

- Déficit cognitivo. Los animales eran incapaces de aprender nuevas respuestas de escape/evitación.
- Déficit en las respuestas afectivo-emocionales. Los animales se mostraban pasivos durante los choques eléctricos y exhibían conductas asociadas al miedo y la depresión.

En trabajos posteriores, Peterson, Maier y Seligman elevan dicha hipótesis a grado de teoría integrada por tres componentes esenciales: contingencia, cognición y comportamiento. (Marrero, 2016).

- Contingencia. Relación objetiva entre la acción de un sujeto y los resultados derivados de la experiencia que puede ser descrita a partir de dos constructos: controlabilidad y falta de control.
- Cognición. Forma en que el sujeto percibe, expone y extrapola la contingencia. Es un proceso compuesto de varias etapas en las que el sujeto primero comprende la contingencia; después explica qué es y, por último, utiliza su percepción y explicación para formar una expectativa sobre el futuro.
- Comportamiento. Refiere a las consecuencias observables de la no contingencia y las cogniciones del sujeto al respecto.

### Teoría de indefensión aprendida en seres humanos

Estos estudios con animales brindaron bases para comprender los motivos por los cuales los organismos en riesgo permanecen en un contexto hostil cuando tienen las conductas de escape o evitación dentro de su repertorio natural

de respuestas de sobrevivencia. Asimismo, incitaron a conocer las implicaciones de la indefensión aprendida en la especie humana.

De acuerdo con Marrero (2016), pronto fue utilizada para explicar el aprendizaje y las múltiples conductas del ser humano. Ejemplo de esto, Seligman en 1975 equiparó el fenómeno de indefensión aprendida a una especie de depresión humana al mostrar que ambas tienen componentes cognitivos, motivacionales y comportamentales semejantes.

No obstante, varios de los elementos de la teoría de la indefensión aprendida podían ser probados como ciertos y efectivos para explicar múltiples procesos de conducta y el aprendizaje del ser humano, se veía limitada al momento de argumentar el comportamiento humano, principalmente porque no todas las personas responden de la misma manera ante situaciones incontrolables. Además, no consideraba la posibilidad de que algunos factores podían provocar la generalización de la indefensión de una situación a otra, así como no poseía explicación de los límites de cronicidad de la indefensión a través del tiempo (Yela y Malmierca, 1992; González y otros, 2011).

Con el propósito de resolver las limitaciones del modelo teórico original de la indefensión aprendida se le incorporaron componentes de la teoría de la atribución de Heider e incluyeron como elementos medulares las atribuciones hechas por el individuo entre la percepción actual de no contingencia y la expectativa futura de que tampoco habrá contingencia. Con tales factores agregados, las explicaciones de incontrolabilidad pueden situarse en tres dimensiones: globalidad (global vs. específica), estabilidad (estable vs. inestable) e internalidad

(interno vs. externo). Aunado, son posibles ocho combinaciones de esas tres dimensiones, considerando un sesgo atribucional la combinación aplicada más continuamente por el individuo (Yela y Malmierca, 1992; Marrero, 2016).

A raíz de la incorporación del sesgo atribucional, la expectativa sobre el futuro y la relación entre respuestas y resultados a la teoría, el nuevo modelo comenzó a llamarse teoría reformulada de la indefensión aprendida. Paradigma reconceptualizado por Abramson, Seligman y Teasdale, quienes no sólo atendieron las críticas al anterior sistema teórico, sino que explicaron la variabilidad en la respuesta humana por medio de la noción de atribuciones causales individuales para los acontecimientos negativos; es decir, cómo un individuo explica el acontecimiento aversivo incontrolable y desagradable. (Yela y Malmierca, 1992). Este nuevo modelo indica que las atribuciones causales fueron influenciadas por la relevancia percibida de las señales situacionales; mientras más ambiguo, más probable que un individuo esté sujeto a sus sesgos atribucionales (Marrero, 2016).

En este replanteamiento de la teoría de la indefensión aprendida las personas desarrollan e interpretan sus creencias basadas en la causa del evento (sesgo atribucional) y el resultado del mismo (*locus* de control). De esa forma el estado clásico de indefensión aprendida surge cuando hay un sesgo de atribución global, estable e interno ante acontecimientos desagradables. En cambio, una atribución causal global se produce una vez que el individuo asume que el origen de los eventos negativos es constante en diversas situaciones, y una atribución causal específica se genera cuando la persona se explica que es exclusiva de una sola situación.

Dicha teoría reformulada también establece que la indefensión aprendida se manifiesta a la par de la creencia de que sobrevino la situación incontrolable por alguna característica de su personalidad. En tanto, la atribución causal externa indica indefensión universal o creencia de que la situación aparentemente incontrolable surgió por fuerzas externas e independientes a la persona.

Ahora bien, tales hallazgos teóricos y experimentales tanto en animales como en humanos pronto encontraron una aplicabilidad en el ámbito educativo, ya que la indefensión aprendida puede recrearse en la situación didáctica del proceso de titulación como elemento explicativo de la postergación de presentación de tesis, cambio de modalidad de titulación u omisión del proceso de obtención del título.

### Indefensión aprendida en el ámbito educativo

El modelo de indefensión aprendida de Abramson Seligman y Teasdale ha servido para explicar los trastornos que con frecuencia provoca el fracaso escolar (Montero, 1990; Díaz-Aguado, Martínez, Martín y otros, 2004). Por ejemplo Dweck y Repucci hallaron en sus estudios de 1973 que niños no indefensos atribuían su fracaso a una falta de esfuerzo, mientras que los indefensos acusaban una carencia propia de habilidad, por lo que concluyeron que cuando se enseña a niños indefensos a re-atribuir causalmente fracasos a una falta de esfuerzo mejoran su rendimiento (Malmierca y Vela, 1992).

En tal tesitura, Barraza y Silerio (2012) inician el empleo del término indefensión escolar aprendida y establecen las atribuciones causales como las determinantes y estimulantes

de la indefensión aprendida en seres humanos, en el caso educativo, alumnos. Retoman además el modelo de indefensión de Abramson y otros, y lo concretan en tres premisas trasladadas al ámbito educativo de la siguiente manera:

- Los alumnos aprenden las relaciones que existen entre las respuestas brindadas a las demandas escolares y los resultados obtenidos: *¿qué relación hay entre mi avance de tesis y la evaluación del maestro?; ¿qué relación hay entre las horas que le dediqué a la construcción del marco teórico y la evaluación que obtuve?*
- Los alumnos atribuyen causas a estas relaciones: *¡la crítica del maestro hacia mi trabajo de tesis es porque le caigo mal!; ¡la calificación que obtuve en su materia fue porque el maestro evaluó mal mi avance de tesis!*
- Después de la atribución causal identificada, los alumnos desarrollan expectativas sobre las futuras relaciones entre respuesta y resultado: *¡no importa cuánto me esmeré en el siguiente avance del trabajo de tesis, al asesor siempre le parecerá insuficiente!; ¡aunque acaté las observaciones del asesor en mi documento de tesis, siempre me va a decir que está mal!*

Como complemento a estas premisas, Barraza y Silerio (2011; 2012) exponen la presencia de dos sesgos en los alumnos: uno perceptual, descrito en términos de una tendencia a ver presentes o pasadas relaciones de contingencia de respuesta-consecuencia como no contingentes; y el otro expectacional, definido a modo de una tendencia

a esperar como no contingentes futuras relaciones de contingencia.

Estos sesgos pueden ser mejor comprendidos con los supuestos que a continuación se ilustran: ante la situación, *rechazo del proyecto de tesis porque el asesor considera que está mal hecho*; el sesgo perceptual consistiría en que los alumnos reaccionarían con: *¡a este asesor no se le puede dar gusto!* Entonces, a partir de tal percepción se desarrollan expectativas de cómo serán las próximas respuestas del asesor ante el trabajo que presenten, es decir, el sesgo expectacional se manifiesta, quizás, en un discurso como el que sigue: *¡más allá de lo que haga, la realidad es que nunca le daré gusto al asesor!*

La indefensión escolar aprendida en el contexto educativo es producto de la interacción perceptual y expectacional de alumno-docente en un proceso de aprendizaje. Para el caso de este trabajo, la indefensión escolar aprendida se manifiesta cuando el docente encargado de evaluar los avances o la presentación de la tesis (concluida) se comporta igual que frente a cualquier otra tarea académica a evaluar, sin embargo, el alumno percibe tal comportamiento “cotidiano” como que no hay relación de contingencia entre el estímulo y la respuesta, es decir, entre los recursos gestionados por el alumno, implícitos en el documento que presenta (el tiempo, el esfuerzo, la dedicación, la cantidad de hojas redactadas, los libros que revisó para documentarse) y la evaluación que el asesor le asigna.

De este modo, se presentan las dos determinantes de la indefensión escolar aprendida; la primera, el *locus* de control externo: *el maestro me evalúa de forma incorrecta*; la segunda, la idea



de inestabilidad entre los recursos empleados y los resultados obtenidos (evaluación del asesor). En consecuencia, se gestan las bases para el sesgo perceptual, representado por la idea de que no importa cuántos recursos gestione el alumno, el producto en absoluto cumplirá los criterios de evaluación del asesor, mismo que da pauta al sesgo expectacional, con la idea de que las siguientes revisiones tendrán la misma respuesta, por ende, se engendra una incapacidad de cumplir con los criterios de evaluación en presentaciones futuras.

### Reflexiones finales

El tópico de indefensión escolar aprendida contribuye a nutrir el campo epistémico de las variables individuales implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje y las formas de relación alumno-docente-conocimiento en situaciones didácticas como la titulación por trabajos escritos (mayormente conocido bajo el nombre de construcción y presentación de tesis de licenciatura), que representa además la culminación de la formación académica profesional.

La suma de profesionales y expertos en distintas áreas a la comprensión de que los alumnos en el ámbito escolar experimentan estados y condiciones que vulneran su integridad personal y se manifiestan principalmente en la esfera académica podría abonar a construir requisitos institucionales en un clima de mayor bienestar personal y a relaciones sociales más constructivas.

En el proceso de elaboración de la tesis de licenciatura se debería empoderar al alumno respecto a sus dominios, así como motivarlos a continuar aprendiendo del error y el acierto con autorregulación y responsabilidad personal. Por

ello, a partir de esta premisa y el concepto de indefensión escolar aprendida se propone:

- Promover entre los alumnos los beneficios del acompañamiento psicoterapéutico en su trayectoria académica, ya que al concluir sus estudios de licenciatura también cierran un ciclo vital y abren otros.
- Evidenciar que variables personales permean tanto el proceso de redacción de una tesis de licenciatura como la situación didáctica.
- Comprender que alumnos y docentes-asesores de tesis tienen experiencias previas respecto a la investigación y la redacción de reportes escritos, las cuales conforman un currículo oculto, cuyo esclarecimiento permite reconocerlos como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje entre aprendices expertos: el estudiante es experto en el tema que está desarrollando y el asesor lo es en la dirección de los trabajos escritos de titulación, por lo tanto, los dos tienen dominios por aprender y enseñar.

Si bien ambos actores tienen dominios que aprender, habrá algunos con mayor dificultad que otros. De allí que la búsqueda del asesor de tesis por el modelamiento de la persistencia, constancia, tolerancia a la frustración, *expertise* (pericia), sistematización, reconocimiento al logro y el aprendizaje constante contribuye a la prevención de la indefensión escolar aprendida en los alumnos, porque estos últimos encuentran modelos inspiracionales y aspiracionales cercanos a su realidad cotidiana.

En sí, un elemento pendiente de prevenir e incluso trabajar cuando se manifiesta la indefensión escolar aprendida en los tesis es fortalecer la confianza en su capacidad de aprender, como cada estudiante la tiene, en un ritmo y tiempo singular. Es necesario regresar la responsabilidad de su propio aprendizaje a los alumnos, pues la correspondencia de la contingencia entre capacidad para elaborar una tesis

de licenciatura y la evaluación por parte del asesor son estables y responden a una atribución causal de *locus* de control interno, es decir, el educando posee la capacidad de concretar una tesis de licenciatura, debido a que poseen los recursos personales, teóricos, metodológicos y comunicativos para hacerlo y, de carecer de ellos, también los puede generar de forma independiente sin la intervención del asesor. ■

## Referencias

- Barraza, A., y Silerio, J. (2011). Indefensión escolar aprendida en educación media superior: un estudio comparativo. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 12, 192-201. Recuperado de: [http://www.academia.edu/3531678/Indefensi%C3%B3n\\_Escolar\\_Aprendida\\_en\\_alumnos\\_de\\_educaci%C3%B3n\\_media\\_superior\\_y\\_su\\_relaci%C3%B3n\\_con\\_dos\\_indicadores\\_del\\_desempe%C3%B1o\\_acad%C3%A9mico](http://www.academia.edu/3531678/Indefensi%C3%B3n_Escolar_Aprendida_en_alumnos_de_educaci%C3%B3n_media_superior_y_su_relaci%C3%B3n_con_dos_indicadores_del_desempe%C3%B1o_acad%C3%A9mico)
- \_\_\_\_\_. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente*, 15(28), 337-347. Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/367/>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., Martín, G., Álvarez, M. A., Paramio, E., Rincón, C., y Sardinero, F. (2004). Indefensión aprendida, escasa calidad de vida y dificultades en la educación familiar. En: *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. (Vol. 3, pp. 123-162). España: Ediciones Injuve-Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Recuperado de: [http://www.injuve.es/sites/default/files/O81-122-Violencia3\\_7.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/O81-122-Violencia3_7.pdf)
- González, C. E., de Greiff, E. A., y Avendaño, B. L. (2011). Comorbilidad entre ansiedad y depresión: evaluación empírica del modelo indefensión desesperanza. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(1), 59-72. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224114006>
- Marrero, M. E. (2016). *Indefensión aprendida como determinante de la salud en mujeres sobrevivientes de cáncer de mama*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/37722/1/T37231.pdf>
- Miller, W. R., & Seligman, M. E. (1975). *Depression and Learned Helplessness in Man*. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(3), 228-238. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2c74/5146c275e0697087d9fe2ab52571fdbc8505.pdf>
- Montero, J. R. (1990). El fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(2), 257-270. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es-/servlet/extart?codigo=2797586>
- Rodríguez, A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 20(5), 117-127. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4436/443643895008.pdf>



Yela, J. R. & Malmierca, J. L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 301-321. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524305>

---