

INDEFENSIÓN ESCOLAR APRENDIDA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON DOS INDICADORES DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO

LEARNED ACADEMIC HELPLESSNESS IN MIDDLE AND HIGH SCHOOL STUDENTS AND THEIR RELATIONSHIP WITH TWO ACADEMIC PERFORMANCE INDICATORS

Recibido: 24 de agosto de 2012/Aceptado: 17 de octubre de 2012

ARTURO BARRAZA MACÍAS*

Universidad Pedagógica de Durango - México

JESÚS SILERIO QUIÑONEZ**

*Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango
y Colegio de Bachilleres La Forestal de la ciudad de Durango - México*

Key words:

Learned helplessness, Uncontrollability, GPA, School failure.

Palabras clave:

Indefensión aprendida, Incontrolabilidad, Promedio de calificaciones, Reprobación escolar.

Abstract

In this research paper, we establish the relationship between the variable school learned helplessness and two indicators of academic performance. In order to achieve this goal, a correlational, cross-sectional, non-experimental study was developed. The instrument used was the Learned Helplessness School Inventory, which was applied to 462 students at the College La Forestal Graduates located in the city of Durango. Their main results suggest that there is a moderate perception of the variable learned helplessness in school students polled and that this variable is related to the average GPA and the number of failed subjects.

Resumen

En el presente artículo de investigación, se establece la relación que existe entre la variable indefensión escolar aprendida y dos indicadores del desempeño académico. Para el logro de este objetivo, se desarrolló un estudio correlacional, transversal, no experimental. El instrumento utilizado fue el Inventario de Indefensión Escolar Aprendida, que se aplicó a 462 alumnos del Colegio de Bachilleres La Forestal de la ciudad de Durango. Sus principales resultados permiten afirmar que existe una percepción moderada de la variable indefensión escolar aprendida en los alumnos encuestados y que esta variable se relaciona con el promedio de calificación y con el número de materias reprobadas.

* Profesor Investigador Universidad Pedagógica de Durango. Email: tbarraza@terra.com.mx

** Profesor Investigador Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango y Colegio de Bachilleres La Forestal de la ciudad de Durango, México.

INTRODUCCIÓN

En el año 2008, la Secretaría de Educación Pública establece las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Este MCC distingue entre las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que deben poseer los alumnos de Educación Media Superior (EMS) en el país de México. En el caso de las competencias genéricas se establece:

Que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB (y) son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (SEP, 2008, p. 2).

Uno de los principales obstáculos para el logro de estas competencias genéricas es la falta de un aprendizaje estratégico por parte de los estudiantes. Situación que puede deberse a múltiples factores, como sería el caso de las metodologías empleadas por los docentes, o al tradicionalismo imperante en las relaciones maestro-alumno, por mencionar solo algunos. Sin embargo, en este momento, nuestra atención se centra en una característica de la actuación docente que es coadyuvante de esta situación. Nos referimos a la impredecibilidad, la cual provoca en los alumnos una sensación de incontrolabilidad.

Un maestro altamente impredecible en su actuar cotidiano provoca en sus alumnos una comprensión

subjetiva respecto al control personal de la situación de aprendizaje en la que participa, que, en este caso, podemos llamar de carácter deficitario y que también es reconocida como indefensión aprendida, desamparo aprendido o, en menor medida, indefensión adquirida. Este tipo de comprensión deficitaria de la realidad o sensación de incontrolabilidad suele estar asociado a problemas como el estrés generado por las demandas escolares (Barraza, 2011), relación que nos induce a pensar también en su asociación con el desempeño académico de los alumnos, por lo que dicha relación constituye el objeto de estudio de la presente investigación.

Modelo teórico

La Teoría de la Indefensión Aprendida, en la reformulación realizada por Abramson *et al.* (1978) y Miller & Norman (1979, citados por Yela y Marcos, 1992), sostiene que las atribuciones causales son las determinantes que provocan la indefensión aprendida en los seres humanos. La reformulación de esta teoría se concretó en tres premisas que, ubicadas en el dominio de referencia de la presente investigación, se formularon de la siguiente manera:

- a) Los alumnos aprenden las relaciones que existen entre las respuestas que brindan a las demandas escolares y los resultados obtenidos (*¿qué relación hay entre mi exposición y el comentario evaluativo del maestro? ¿Qué relación hay entre las horas que estudié y la evaluación que obtuve?*, etc.).
- b) Los alumnos atribuyen causas a estas relaciones (*¡el comentario negativo del maestro es porque mi equipo le cae mal!*, *¡la calificación que obtuve fue porque el maestro evaluó mal los exámenes!*, etc.).

- c) A partir de la atribución causal realizada, los alumnos desarrollan expectativas sobre las futuras relaciones entre respuesta y resultado (*¡no importa qué tanto nos esmeremos en las siguientes exposiciones, al maestro siempre le parecerán mal! ¡Aunque estudie mucho para los próximos exámenes el maestro siempre me los va a evaluar mal!*, etc.).

Como complemento a estas tres premisas, la investigación ha demostrado la presencia de dos sesgos en los alumnos: 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, pp. 35-36).

Estas tres premisas y los dos sesgos que le complementan permiten afirmar que, durante su trayectoria escolar, los alumnos aprenden el tipo de relación que hay entre la respuesta que desarrollan ante una demanda del maestro (por ejemplo, elaborar un proyecto) y los resultados de esa respuesta (por ejemplo, el rechazo del maestro al proyecto elaborado por considerar que está mal hecho). Ante esta situación, los alumnos le atribuyen una causa a la respuesta obtenida (por ejemplo, *no se le puede dar gusto al maestro*, primer sesgo) y a partir de ella desarrollan sus expectativas sobre cómo serán las próximas respuestas del maestro al trabajo que realicen (por ejemplo, *más allá de lo que hagamos, la verdad es que nunca le daremos gusto al maestro*, segundo sesgo).

Este proceso genera en los alumnos una creencia de incontrolabilidad que, aunada 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*.

A este respecto, y en aras de una mejor comprensión, se pueden establecer dos distinciones básicas: a) El *locus* de control externo no es más que uno de los elementos que está presente en las atribuciones causales que dan origen a la Indefensión Escolar Aprendida, ya que el otro es la noción de inestabilidad, y b) El antecedente productor de esta condición deficitaria denominada Indefensión Escolar Aprendida son las Atribuciones Causales que reúnen esos dos componentes. En ese sentido, se considera que los tres *constructos* son claramente distinguibles: Locus de Control Externo, Atribuciones Causales e Indefensión Escolar Aprendida.

Revisión de la literatura

La revisión de la literatura sobre el estudio de la variable Indefensión Aprendida en los alumnos de los diferentes niveles educativos permitió localizar solamente seis trabajos: Barraza (2011), Barraza y Silerio (2011), Baum, Fleming y Reddy (1986), Eddington (2009), Firmin, Hwang, Copella y Clark (2004), y Yela y Gómez (2000).

De estas seis investigaciones, las dos primeras se realizaron a través de un cuestionario en su modalidad de autoinforme, mientras que las cuatro restantes utilizan situaciones experimentales para provocar la situa-

ción de incontrolabilidad. De las dos primeras, que serían de interés para la presente investigación, solamente la segunda es considerada antecedente directo por ser sus participantes, como en el caso presente, alumnos de educación media superior.

En esta segunda investigación, Barraza & Silerio (2011) se plantean como objetivo central determinar si la variable institución donde se cursan los estudios marca una diferencia significativa con relación al nivel con que se presenta la variable Indefensión Escolar Aprendida. Para el logro de ese objetivo, los autores realizaron un estudio correlacional, transversal y no experimental, a través de la aplicación de un cuestionario a 500 alumnos de educación media superior de dos instituciones de la ciudad de Durango (México). Los resultados obtenidos les permitieron afirmar que la variable Indefensión Escolar Aprendida y la institución donde cursan sus estudios se relacionan con un nivel de significación de .00, siendo mayor el nivel de indefensión escolar aprendida en el Colegio de Bachilleres La Forestal.

Como se puede observar, son pocos los trabajos realizados sobre esta variable, por lo que se justifica plenamente su estudio; sin embargo, en la presente investigación el tema se estudiará con relación a la variable Desempeño Académico.

Este último término adolece de diversos problemas de conceptualización. Entre estos se puede mencionar el que aparece normalmente asociado, por yuxtaposición o sinonimia, a términos como rendimiento académico. En la presente investigación hacemos una clara diferenciación entre ambos términos y aceptamos la distinción que propone Barraza (2012) al respecto:

El rendimiento académico debe constreñirse al promedio de calificaciones, pero en contraparte creo que el término Desempeño Académico es el constructo que puede hablar de una percepción más global de los resultados del alumno en el contexto académico; en ese sentido, en este constructo se pueden integrar varios indicadores como lo hacen Bermúdez et al. (2006), y otros autores, como sería el caso de Bitrán, Wright, Zúñiga, Mena, Velasco y Moreno (2002) que integran la reprobación, el atraso, la deserción y la calificación como indicadores del desempeño académico (p. 36).

La revisión de la literatura respecto a esta segunda variable, permite afirmar que el Desempeño Académico ha sido estudiado con relación a las siguientes variables: Condiciones Socioeconómicas (Del Ángel & Torres, 2007), Conductas de Riesgo (Palacios & Andrade, 2007), Autoconcepto (Urquijo, 2002), Ansiedad Escolar (Hernández, Coronado, Araújo & Cerezo, 2008), Estilos de Aprendizaje (Cantú, 2004), Depresión (Pérez & Urquijo, 2001), Grado de Formación Docente (Arenas & Fernández, 2009), Tabaquismo (Anaya, Arillo, Sánchez & Lazcano, 2006), etc. Sin embargo, no se encontró un solo estudio que relacione las dos variables de interés para la presente investigación, por lo que la decisión de estudiar esta relación se considera pertinente. No obstante, para el estudio de la relación entre ambas variables, solamente se tomaron en cuenta dos indicadores: promedio de calificación y número de materias reprobadas.

A partir de estas decisiones, se plantean tres objetivos para la presente investigación, uno descriptivo y dos correlacionales. El objetivo descriptivo busca identificar el perfil descriptivo de la variable Indefensión Escolar Aprendida en los alumnos de educación media superior.

Por su parte, los objetivos correlacionales buscan establecer la relación que existe entre la variable Indefensión Escolar Aprendida y el promedio de calificación obtenido el semestre anterior, como también determinar la relación que existe entre la variable Indefensión Escolar Aprendida y el número de materias reprobadas en el mismo periodo.

MÉTODO

Tipo de estudio

La presente investigación es un estudio de tipo correlacional (por la naturaleza del estudio, que indaga la relación entre las variables ya mencionadas), transeccional (por medirse en una sola ocasión ambas variables) y no experimental (por no mediar manipulación de variable alguna previa a la indagación empírica).

Participantes

El instrumento se aplicó a una muestra no probabilística de 462 alumnos del Colegio de Bachilleres La Forestal. Esta institución pertenece al sistema Colegio de Bachilleres del Estado de Durango y se encuentra ubicada al noreste de la ciudad de Durango, en el fraccionamiento del mismo nombre. La distribución de los alumnos según las variables sociodemográficas que constituían el *background* fue la siguiente:

- El 37,4% corresponde al género masculino y el 62,6%, al género femenino.
- La edad mínima, que tenían al momento de la aplicación del instrumento, era de 14 años y la máxima, era en promedio de 17 años.

- Al momento de la aplicación del instrumento, el 45,7% estaba cursando el segundo semestre, el 25,3% cursaba el cuarto semestre y el 29% restante cursaba el sexto semestre.

Instrumento

Para la recolección de la información, se utilizó la encuesta a través de un cuestionario denominado Inventario de Indefensión Escolar Aprendida (Barraza, 2011). Este cuestionario consta de 15 ítems que se responden mediante un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), de Acuerdo (A) y Totalmente de Acuerdo (TA). El *background* estuvo constituido por tres preguntas: género, edad y semestre.

En el caso de los dos indicadores del desempeño académico (promedio de calificación y número de materias reprobadas), se decidió trabajarlos como variable monoítem por lo que al terminar el cuestionario se agregaron dos ítems en los que se les preguntaba directamente sobre el promedio de calificación obtenido el semestre pasado y el número de materias reprobadas en el mismo periodo.

Una vez aplicado el cuestionario, se obtuvo una confiabilidad en alfa de Cronbach de .83, la cual puede ser considerada muy buena con base en la escala de valores propuesta por De Vellis (García, 2006). Asimismo, se obtuvieron evidencias de validez basadas en la estructura interna y mediante los procedimientos denominados Análisis de Consistencia Interna y Análisis de Grupos Contrastados.

En el Análisis de Consistencia Interna se correlacionó, a través del estadístico *r* de Pearson, la media general obtenida por cada encuestado con las respuestas brindadas por cada uno de ellos a cada ítem. Como se puede observar en la Tabla 1, todos los ítems correlacionaron de manera positiva con la media general, por lo que se puede afirmar su homogeneidad en el cuestionario.

Tabla 1.
Resultados del Análisis de Consistencia Interna

Ítem	Estadístico	Media
Uno	Correlación de Pearson	.522
	Sig.	.000
Dos	Correlación de Pearson	.576
	Sig.	.000
Tres	Correlación de Pearson	.425
	Sig.	.000
Cuatro	Correlación de Pearson	.503
	Sig.	.000
Cinco	Correlación de Pearson	.554
	Sig.	.000
Seis	Correlación de Pearson	.473
	Sig.	.000
Siete	Correlación de Pearson	.627
	Sig.	.000
Ocho	Correlación de Pearson	.585
	Sig.	.000
Nueve	Correlación de Pearson	.538
	Sig.	.000
Diez	Correlación de Pearson	.548
	Sig.	.000
Once	Correlación de Pearson	.577
	Sig.	.000
Doce	Correlación de Pearson	.572
	Sig.	.000
Trece	Correlación de Pearson	.551
	Sig.	.000
Catorce	Correlación de Pearson	.652
	Sig.	.000
Quince	Correlación de Pearson	.610
	Sig.	.000

En el Análisis de Grupos Contrastados, se partió de la consideración de que el comportamiento de los

ítems de una escala tipo Likert se debe examinar tomando en consideración su capacidad discriminativa. Esto es, si los ítems que componen la escala pueden diferenciar de forma significativa a los sujetos que puntúan alto y a los que puntúan bajo en la variable que se está midiendo. Para examinar el poder discriminativo de los ítems, como parte del procedimiento de grupos contrastados, se utilizó el estadístico *t* de Student, que se basa en la diferencia de medias para muestras independientes. En ese sentido, se pretendía conocer si los sujetos con mayor presencia en la variable Indefensión Escolar Aprendida (25% superior: cuarto cuartil) mostraban diferencias significativas en el modo de responder a cada uno de los ítems, en comparación con aquellos que tenían una menor presencia de dicha variable (25% inferior: primer cuartil).

Como se puede observar en la Tabla 2, todos los ítems permiten discriminar, con un nivel de significación de .000, entre un alumno que informa un alto nivel de Indefensión Escolar Aprendida y un alumno que presenta un bajo nivel de Indefensión Escolar Aprendida, por lo que se puede afirmar la direccionalidad única de los ítems que componen este inventario.

Aclaremos que este instrumento solo proporciona dos niveles de análisis para la información: a) La variable Indefensión Escolar Aprendida, y b) Los indicadores de la variable Indefensión Escolar Aprendida. Tal situación obedece a que dicho instrumento no ha sido sometido a un análisis factorial y en estas condiciones no es posible establecer sus dimensiones constituyentes.

A este respecto, es necesario reconocer que ni la

revisión de literatura ni el enfoque teórico ofrecen información suficiente para dimensionalizar esta variable desde una lógica deductiva, por lo que a los estudiosos de esta variable solamente les quedaría la opción de una lógica inductiva para establecer sus dimensiones constituyentes a través de un Análisis Factorial Exploratorio. Como este propósito escapa a los alcances de la presente investigación, no se realizó ningún análisis al respecto.

Tabla 2.
Resultados del Análisis de Grupos Contrastados

Ítems	t	gl	Sig.
Uno	-11.455	240	.000
Dos	-12.239	240	.000
Tres	-8.854	240	.000
Cuatro	-10.645	240	.000
Cinco	-12.771	240	.000
Seis	-11.360	240	.000
Siete	-15.393	240	.000
Ocho	-14.732	240	.000
Nueve	-12.492	240	.000
Diez	-12.688	240	.000
Once	-13.349	240	.000
Doce	-13.074	240	.000
Trece	-11.570	240	.000
Catorce	-16.194	240	.000
Quince	-14.235	240	.000

Procedimiento

La recolección de la información se realizó durante la tercera semana del mes de mayo del año 2012, en las instalaciones de la propia institución, y tras previa autorización de su director. Para su aplicación se seleccionaron nueve grupos de alumnos, tomando como criterio de elección su accesibilidad en términos investigativos.

En lo referido a la protección de los participantes, se realizaron las siguientes acciones: a) En el cuestionario a llenar no se pidió el nombre, y en su presentación

se les aseguró la confidencialidad de los resultados; b) En ningún momento o apartado del cuestionario se les solicitó algún tipo de información que pudiera comprometer su anonimato; y c) En la presentación del cuestionario se les hacía saber a los participantes que su diligenciamiento era voluntario y que estaban en libertad de contestarlo o no. Así se aseguró la confidencialidad de los participantes y, además, se obtuvo su consentimiento informado.

Con posterioridad a la aplicación del instrumento, se construyó una base de datos en el programa PASW, con la cual se realizó en primer lugar el análisis de confiabilidad. Luego se realizaron los dos procedimientos que permitieron obtener evidencias de validez, basadas en la estructura interna, esto es: el análisis de consistencia interna y el análisis de grupos contrastados. En los dos casos, la regla de decisión fue $p < .05$.

En un segundo momento, se realizó el análisis descriptivo y correlacional. En el primero se utilizó la media aritmética, la cual fue transformada posteriormente en porcentaje. Por su parte, el análisis correlacional se realizó en dos etapas: en una primera etapa se utilizó el estadístico r de Pearson para determinar la existencia de la correlación; mientras que en la segunda etapa se utilizó el estadístico d de Somers para establecer la direccionalidad de esta relación. En ambos casos la regla de decisión fue $p < .05$.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

Los resultados obtenidos en los ítems que conforman el cuestionario se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3.
Datos descriptivos de los ítems del cuestionario

Ítem	Media
Uno	1.26
Dos	.95
Tres	1.43
Cuatro	1.14
Cinco	1.12
Seis	.92
Siete	.94
Ocho	1.03
Nueve	1.06
Diez	1.15
Once	1.07
Doce	1.12
Trece	.98
Catorce	1.13
Quince	.81

Nota: Las medias más altas (cuarto cuartil: $p > 1.14$) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil: $p < .95$) con cursivas.

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%)*, *Mis calificaciones no corresponden exclusivamente al esfuerzo que realizo como estudiante sino a otros factores que no controlo (42%)*. *La forma de evaluar de los docentes que me dan clases es tan incontrolable que poco puedo hacer yo para mejorar mis calificaciones (38%)*, y *Los resultados de mi trabajo no tienen nada que ver con la calificación que me asignan mis profesores (38%)*.

Mientras que los ítems con los que menos nivel de acuerdo tienen son: *En esta institución me siento indefenso y sujeto a la voluntad de otros (27%)*, *La suerte es determinante para tener éxito como estudiante en esta institución (30%)*, *Es difícil mejorar mi promedio de calificación por más que me esfuerce (31%)*, y *De poco sirve mi capacidad y mis conocimientos si al final mi calificación me viene impuesta (31%)*. La media general fue de 1.07, que transforma

da en porcentaje, indica una presencia del 35% de la variable Indefensión Escolar Aprendida en los alumnos encuestados.

Análisis correlacional

Para determinar si la variable Indefensión Escolar Aprendida se relacionaba con los dos indicadores del desempeño académico seleccionados (promedio de calificación y número de materias reprobadas), se utilizó el estadístico r de Pearson, cuya regla de decisión fue $p < .05$. En este sentido, los resultados indican que la variable Indefensión Escolar Aprendida se correlaciona negativamente con el promedio de calificación obtenido en el semestre pasado ($r = -.155/\text{sig. } .00$) y, en forma positiva con la variable número de materias reprobadas ($r = .238/\text{sig. } .00$). Para establecer la direccionalidad de esta relación, se utilizó además el coeficiente d de Somers y la regla de decisión fue $p < .05$. Sus resultados permiten afirmar que:

- A menor promedio de calificación obtenido, es mayor la percepción de Indefensión Escolar Aprendida (variable dependiente: $d = -.120/\text{sig. } .00$),
- A mayor número de materias reprobadas, es mayor la percepción de Indefensión Escolar Aprendida (variable dependiente: $d = .239/\text{sig. } .00$).

DISCUSIÓN

Como respuesta al objetivo descriptivo, que a la letra se propuso “identificar el perfil descriptivo de la variable Indefensión Escolar Aprendida en los alumnos de educación media superior”, se puede afirmar que en

un 35% los alumnos encuestados se sienten en una situación de indefensión con relación a sus maestros, y a 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 del Colegio de Bachilleres La Forestal de la ciudad de Durango (México) presentan una percepción moderada de Indefensión Escolar Aprendida. Esta percepción de indefensión se manifiesta centralmente en dos creencias: a) Sus calificaciones no corresponden exclusivamente al esfuerzo que realizan como estudiantes sino a otros factores que no controlan y b) Sus calificaciones no dependen solo de las capacidades o conocimientos que poseen como alumnos. Estos resultados coinciden totalmente con la investigación realizada por Barraza y Silerio (2011), lo cual resulta explicable si se considera que los dos estudios se realizaron con la misma población (aunque el primer estudio abordaba también otra institución de educación media superior) mediando solamente el factor tiempo (aproximadamente un año de diferencia) entre ambos estudios.

Esta percepción moderada de la presencia de la Indefensión Escolar Aprendida y su énfasis en la evaluación asignada por el docente constituye claramente un obstáculo para lograr un alumno estratégico y autónomo, que logre las competencias genéricas propuestas por el actual plan de estudio de educación media superior en México. Para revertir esta situación consideramos importante el uso de instrumentos de evaluación como las rúbricas. En general creemos que el uso de rúbricas para evaluar el desempeño del alumno es una buena es-

trategia para reducir la incontrollabilidad presente en la actuación de la mayoría de nuestros maestros, siempre y cuando este la conozca con anticipación y el maestro la respete.

Por otra parte, como respuesta a los dos objetivos correlacionales, se puede decir que la relación de esta variable con los dos indicadores del desempeño académico estudiados permite confirmar la necesidad de estudiar variables relacionadas con la salud mental en el ámbito educativo. Sin embargo, también creemos en la necesidad de realizar mayores estudios al respecto.

Más allá de la direccionalidad que pueda tener la relación entre estas dos variables, e inclusive más allá de la apuesta a una bidireccionalidad, creemos que la relación entre desempeño académico e Indefensión Escolar Aprendida puede crear un círculo vicioso difícil de superar, ya que al obtener un bajo promedio de calificación y reprobado algunas materias, el alumno puede presentar una sensación de indefensión que a su vez lo imposibilitará para que realice mayores esfuerzos que lo lleven a mejorar su desempeño.

Advertimos, por último, que estos resultados no deben considerarse como concluyentes sino como indicativos, por lo que se sugiere continuar con este tipo de estudios en otras poblaciones y someter a un proceso más riguroso de validación al Inventario de Indefensión Escolar Aprendida, sobre todo en lo que corresponde a una validación factorial. Esto permitiría establecer sus dimensiones constituyentes como un primer paso para profundizar en la estructura interna de esta variable.

REFERENCIAS

- Anaya, R., Arillo, E., Sánchez, L. M. & Lazcano, E. (2006). Bajo desempeño escolar relacionado con la persistencia del tabaquismo en una cohorte de estudiantes en México. *Salud Pública de México*, 48(1), 17-29.
- Arenas, M. V. & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18.
- Barraza, A. (2011). Indefensión Aprendida y su relación con el nivel de estrés autopercebido en alumnos de Licenciatura. En A. Barraza & A. Jaik (coord.). *Estrés, Burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (34-51), Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Barraza, A. (2012). Estresores en alumnos de Licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 6(12), 32-46.
- Barraza, A. & Silerio, J. (2011). Indefensión Escolar Aprendida en educación media superior: un estudio comparativo. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 12, 192-201.
- Baum, A., Fleming, R. & Reddy, D. M. (1986). Unemployment stress: Loss of control, reactance and learned helplessness. *Social Science & Medicine*, 22(5), 509-516.
- Cantú, I. L. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de Arquitectura de la UANL. *Ciencias UANL*. VII(1): 72-79.
- Del Ángel, M. C. & Torres, M. (2007). *Desempeño académico: ¿Es también una cuestión socioeconómica?* Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.
- 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.
- Firmin, M., Hwang, Ch., Copella, M. & Clark, S. (2004). Learned helplessness: the effect of failure on test-taking. *Education*, 24(4), 688-693.
- García, C. H. (2006). La medición en Ciencias Sociales y en la Psicología. En: R. Landeros & M. González (comp.). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, (139-166). México: Trillas.
- Hernández, R., Coronado, O., Araújo, V. y Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.
- Palacios, J. R. & Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16.

- Pérez, M. V. & Urquijo, S. (2001). Depresión en adolescentes. Relaciones con el desempeño académico. *Psicología Escolar en Educativa*, 5(1): 49-58.
- 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.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Autor.
- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- 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.