

## **Desesperanza aprendida en educación de jóvenes y adultos**

### **Learned hopelessness in the education of youth and adults**

**García, Lourdes Antonella**

Licenciada en Psicopedagogía

[antonellagarcia.psicop@gmail.com](mailto:antonellagarcia.psicop@gmail.com)

Pontificia Universidad Católica Argentina

<https://orcid.org/0009-0001-0092-5201>

**Marquez Terraza, Ana Victoria**

Doctora en Psicología

[terrazama@uca.edu.ar](mailto:terrazama@uca.edu.ar)

Pontificia Universidad Católica Argentina - CONICET

<https://orcid.org/0000-0002-5718-087X>

**Recepción:** 25/03/2025

**Aceptación:** 21/05/2025

**Publicación:** 01/10/2025

## Resumen

El estudio de la desesperanza escolar aprendida tiene gran relevancia en la educación de adultos, en tanto la mayoría de los estudiantes de esta modalidad han vivido una situación de fracaso escolar previa y atraviesan una situación contextual compleja. Por ello, se realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre desesperanza aprendida, valoración del rendimiento académico y problemáticas extraescolares en estudiantes jóvenes y adultos. Se utilizó un diseño cuantitativo, no experimental, correlacional, transversal. La muestra estuvo conformada por 152 estudiantes de entre 17 y 57 años, elegidos mediante muestreo no probabilístico. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario *Ad Hoc* para reunir información sociodemográfica y de problemáticas extraescolares y el inventario de desamparo aprendido. Se encontró que la mayor parte de la muestra presentó puntajes bajos en las dimensiones de “permanencia” y “no control” en el inventario de desesperanza escolar aprendida, mientras que en la dimensión “locus de control interno”, los sujetos presentaron en su mayoría puntuaciones medias o altas. Esto indica una baja presencia de desesperanza en el grupo evaluado. Sin embargo, la dimensión “déficit cognitivo” obtuvo también puntajes altos. En consonancia, los problemas reportados por los estudiantes con mayor frecuencia fueron afectivos y de aprendizaje. La desesperanza mostró relaciones estadísticamente significativas con la valoración del rendimiento académico, así como con las problemáticas extraescolares. Se encontró que, a mayor percepción de problemas, mayor es la desesperanza reportada. Por el contrario, a menor valoración del rendimiento se reporta mayor desesperanza. Estos resultados destacan la importancia de estudiar el fracaso escolar desde una perspectiva interseccional y contemplando la valoración que el estudiante hace de las herramientas con las que cuenta y los problemas que enfrenta.

**Palabras clave:** rendimiento escolar, dificultad en el aprendizaje, desesperanza aprendida.

## Abstract

The study of learned school hopelessness is of great relevance in adult education, given that the majority of students in this modality have experienced a previous situation of academic failure and are facing a complex contextual situation. Therefore, an investigation was conducted with the aim of analyzing the relationship between learned hopelessness, academic performance assessment, and extracurricular issues in juvenile and adult students. A

quantitative, non-experimental, correlational, cross-sectional design was used. The sample consisted of 152 students aged between 17 and 57, selected through non-probabilistic sampling. The instruments used were an ad hoc questionnaire to gather sociodemographic information and data on extracurricular issues, and the Learned Helplessness Inventory. It was found that most of the sample scored low on the "permanence" and "lack of control" dimensions of the Learned School Helplessness Inventory, while in the "internal locus of control" dimension, participants mostly obtained medium or high scores. This indicates a low presence of hopelessness in the evaluated group. However, the "cognitive deficit" dimension also showed high scores. Accordingly, the most frequently reported problems by students were affective and learning-related. Hopelessness showed statistically significant relationships with academic performance appraisal as well as with extracurricular issues. It was found that the greater the perception of problems, the higher the reported hopelessness. Conversely, lower academic performance appraisal was associated with higher levels of reported hopelessness. These results highlight the importance of studying academic failure from an intersectional perspective, taking into consideration the assessment the student makes of the tools they have, and the problems they face.

**Keywords:** academic performance, learning difficulties, learned hopelessness.

## Introducción

En la historia de la educación argentina se encuentra una gran cantidad de personas que no han terminado el nivel secundario obligatorio, esta problemática es denominada deserción escolar, sigue presente en la actualidad e incluso se ha visto agravada en los últimos años.

Frente a esta realidad, surge como propuesta la educación secundaria de jóvenes y adultos. La misma busca dar respuesta a todos los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que vivenciaron dicha problemática. En Argentina es llevada a cabo en los Centros de Educación de Nivel Secundario (C.E.N.S.), enmarcados dentro de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos E.P.J.A. (Res. CFE N°118/10 Anexo I, 2010). La misma toma auge con la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), que establece la obligatoriedad del secundario y la reconoce como modalidad.

Los C.E.N.S. deben enfrentar diferentes desafíos, en cuanto a lo institucional debe deconstruir el carácter compensatorio que fue adquiriendo con el paso de los años (Brusilovsky & Cabrera, 2016). En cuanto a los estudiantes, debe lograr hacer frente a la gran heterogeneidad que presenta y a los problemas que se observan en relación al bajo rendimiento académico (Coronado, 2016).

Los estudiantes que asisten al C.E.N.S. son el objeto de estudio de este trabajo. Los mismos serán entendidos como sujetos pedagógicos que presentan por lo menos dos características comunes entre sí. Por un lado, la motivación para revincularse con el centro educativo y, por otro, el haber vivenciado una experiencia desagradable en este ámbito (Montesinos et al., 2010). Estas experiencias, a la vez, suelen estar relacionadas con situaciones familiares, laborales, sociales y económicas signadas por su complejidad y dificultad (Montenegro, 2019).

Este tipo de experiencias han sido asociadas a situaciones de indefensión aprendida. La misma puede definirse como una falta de respuesta ante un estímulo que resulta aversivo para el sujeto y que a la vez la persona percibe como fuera de su control (Martínez Cerda & Rosales Piña, 2019). En el ámbito escolar, este fenómeno se ha definido como indefensión escolar aprendida, y se da como resultado de la interacción perceptual y expectacional entre el estudiante y el docente en el proceso de aprendizaje (Arzate-Salgado, 2019).

Es decir: el estudiante percibe que no hay relación entre el esfuerzo que realiza para llevar a cabo las tareas propuestas por el docente y la evaluación que recibe de las mismas. Esto puede

llevar a una creencia de desesperanza, en dónde el estudiante piensa que no importa los esfuerzos que realice, los resultados siempre serán negativos. Es importante distinguir la situación de indefensión, de la desesperanza ya que, si bien se encuentran íntimamente relacionadas, no aluden al mismo concepto (Martínez Cerda & Rosales Piña, 2019).

Los estudiantes que experimentan situaciones de desesperanza escolar suelen tener mayores deseos de abandonar, tienen menos autoconfianza, y presentan dificultades para organizar estrategias cognitivas adecuadas para la solución de tareas. Sienten que no tienen los recursos necesarios para abordar las actividades escolares, por lo que dejan de intentarlo. La perseverancia por lo tanto se ve afectada, lo que repercute en su rendimiento y lleva al fracaso escolar (Gil Noguera & Hernández Prados, 2017). A nivel sintomático se puede observar miedo constante, pensamientos catastróficos, ansiedad, depresión, pasividad y falta de motivación entre otros (Velasco Falla, 2022).

Pueden encontrarse varios factores documentados que pueden inducir la desesperanza escolar aprendida. En primer lugar, se menciona el contexto educativo y particularmente el estilo utilizado por el docente. Existen prácticas de enseñanza que pueden fomentar un sentimiento pesimista del estudiante, respecto a la creencia de poder alcanzar las metas educativas.

En un estudio realizado con 395 estudiantes de 14 a 18 años en Italia, se encontró que la orientación de los docentes influye en la percepción de indefensión por parte de los jóvenes. Un estilo relacionado con el control psicológico, en el cual los docentes utilizan prácticas como la inducción de culpa, muestras de desaprobación o ignorar a los estudiantes que no cumplen con sus estándares, mostró relación con mayores niveles de desesperanza entre los estudiantes (Filippello et al., 2020). Así mismo se ha encontrado que intervenciones motivacionales por parte de los docentes, disminuyen el nivel de indefensión en estudiantes de secundaria (Ghasemi, 2021).

El rendimiento escolar de los estudiantes también se relaciona con la desesperanza aprendida. Se ha encontrado en estudiantes de Bachillerato de la ciudad de Durango, México, con edades entre 14 a 17 años, que aquellos que presentan peores notas y mayor cantidad de materias desaprobadas, son los que tienen mayor nivel de indefensión (Barraza Macías & Silerio Quiñónez, 2012).

La familia también tiene un importante rol mediador en la generación de la desesperanza

aprendida. En un estudio realizado con 122 estudiantes universitarios de la ciudad de Lima, Perú, se exploró la relación entre la disfuncionalidad familiar y el nivel de desesperanza manifestado por los jóvenes. Se encontró que la relación entre ambas variables era directa y significativa. Como conclusión, las autoras afirman que el desequilibrio emocional experimentado por una persona en el seno familiar, puede afectar el desarrollo personal, generando desmotivación y expectativas negativas respecto a su futuro (Zumarán-Alayo & Meneses-La-Riva, 2021).

Los factores personales también influyen en la desesperanza escolar aprendida. La manera en que cada persona juzga sus capacidades, así como sus recursos personales, tendrán un rol importante en la valoración que las personas hacen acerca del control que tienen sobre las diferentes situaciones (Velasco Falla, 2022). Berengil Llantoy y Povis Matencio (2019) encontraron en una muestra de 480 adolescentes de entre 12 y 18 años, que existía una relación significativa e indirecta entre la indefensión aprendida y el autoconcepto.

En otras investigaciones se han reportado relaciones entre la desesperanza aprendida y diferentes aspectos emocionales y conductuales. Pacheco Torres (2021) realizó un estudio con adolescentes de entre 14 a 18 años. La autora encontró que existe una relación entre la indefensión reportada por los estudiantes y la agresividad física, la ira y la hostilidad. De igual manera, en adolescentes con desordenes específicos del aprendizaje, la indefensión aprendida se relaciona con depresión, ansiedad e ira (Sorrenti et al., 2019). La indefensión aprendida es uno de los factores de riesgo más estudiado en relación a los comportamientos suicidas y se relaciona con los intentos de suicidio (Garza Sánchez et al., 2019).

Durante la época de la pandemia, estos factores condicionantes se vieron acentuados. A estos se añadieron otros elementos, como la transición a la enseñanza virtual y los desafíos relacionados con la disponibilidad de dispositivos adecuados y la conectividad (Expósito y Marsollier, 2020). Estos desafíos fueron especialmente evidentes en el ámbito de la educación para adultos, donde se registró una baja participación y, como resultado, mayores obstáculos para garantizar la continuidad educativa (Ibañez y Hernández, 2020). Estos factores tuvieron un impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes adultos, lo que a su vez influyó en la exacerbación de los indicadores de indefensión aprendida en el entorno escolar (García, 2022).

Si bien existe gran cantidad de bibliografía sobre la indefensión escolar aprendida, las

investigaciones empíricas se han centrado en el nivel secundario y universitario, dejando de lado la educación de adultos. Se considera que los estudios enfocados en este nivel son prioritarios dado que, como se mencionó anteriormente, los estudiantes que asisten al mismo presentan un historial de fracaso escolar y problemáticas familiares, económicas, socioculturales y afectivas. Por lo tanto, el presente estudio tendrá como objetivo explorar la relación entre valoración del rendimiento académico, desesperanza escolar aprendida y problemáticas extraescolares en estudiantes de los Centros de Educación de Nivel Secundario.

### Método

El presente trabajo tiene carácter cuantitativo, ya que se encuentra centrado en aspectos objetivos susceptibles de cuantificación. Las variables que se estudian son Desesperanza Aprendida y Rendimiento Académico Autopercebido, las mismas son observables, medibles y cuantificables, mediante pruebas estandarizadas. Según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. En este sentido también se puede decir que es probatoria, porque se utiliza la recolección de datos para probar las hipótesis, en relación a una muestra significativa.

Siguiendo a los autores se define el diseño como el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación. En este trabajo, se ha utilizado un diseño de tipo no experimental, transversal, correlacional, porque se busca describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; detallando cómo son y cómo se manifiestan. Su fin es especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. A su vez cómo se mencionó es correlacional, porque pretende medir el grado de correlación entre variables, sobre una muestra particular jóvenes y adultos.

- **Muestra**

La selección de la muestra se llevó a cabo en los C.E.N.S del Valle de Uco, de manera no probabilística, por muestreo intencional de participantes voluntarios. Como criterio de inclusión se consideró que tuviera 17 años o más, y que fuera estudiante activo de alguno de

los C.E.N.S. visitados. La muestra final quedó conformada por 152 (ciento cincuenta y dos) adolescentes, jóvenes, y adultos de los cuales 70 (setenta) eran de género femenino, 80 (ochenta) eran de género masculino y 2 (dos) de otro género no especificado. La edad de los participantes de la muestra varió entre los 17 años a los 57 años, con una media de 22 años, y una desviación típica de 7.01 años.

- **Instrumentos de recolección de datos**

*Cuestionario Ad Hoc*: Incluye preguntas sobre datos personales, género, edad, estado civil, cantidad de hijos/as, lugar de residencia y realización de actividades extraescolares. En este cuestionario se recabaron datos acerca del rendimiento académico autopercebido por los estudiantes y las problemáticas familiares, económicas, socioculturales y afectivas de los sujetos.

*Inventario de desamparo aprendido* (Rosales Alvarado, 2017): Es utilizado para evaluar la indefensión escolar aprendida. El mismo se considera una técnica de autorreporte y permite que el estudiante seleccione entre opciones que van del 1 al 4 en una escala de tipo LIKERT, siendo el 1: totalmente en desacuerdo, 2: medianamente en desacuerdo, 3: medianamente de acuerdo y 4: totalmente de acuerdo. Esta escala tiene una alta consistencia interna y presenta una alta fiabilidad, ya que en las pruebas obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de ,86. Está formado por 23 ítems. La factorización de los ítems se divide en las siguientes categorías:

- 1- Cognitivos: percepción de no control y expectativa de no control.
- 2- Los déficits que lo acompañan (los dos primeros son necesarios para indicar el patrón):
  - a. Motivacional: necesario para considerar el patrón como presente.
  - b. Cognitivo: necesario para considerar el patrón como presente.
  - c. Emocional: no necesario, condicional.
  - d. De autoestima: no necesario, condicional.
- 3- Las tres dimensiones sobre el tipo de atribución causal realizada:
  - a. Locus de Control: más personal (causa interna) o más impersonal (causa externa).
  - b. Amplitud: Más global o más específica.
  - c. Duración: Más permanente (estable) o más transitoria (inestable).

Es importante destacar que estas categorías que evalúa el inventario, no dependen una de la otra, sino que más bien se puede analizar de manera separada.



- **Procedimiento**

Los instrumentos fueron aplicados en los centros educativos de manera grupal. Previo a la entrega de los mismos se realizó el pedido de consentimiento a los estudiantes. En el mismo se especificó la finalidad de la información recogida, el carácter voluntario de la participación, así como la confidencialidad de la identidad de los participantes. Los estudiantes que estuvieron de acuerdo en participar, firmaron el consentimiento y rellenaron el protocolo durante las horas libres.

- **Análisis de datos**

Para la descripción de las variables principales en estudio se utilizaron análisis de frecuencia, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad. Se realizó el cálculo KS de una muestra para determinar la distribución de las variables. Se encontró que la mayoría de las variables resultaron no paramétricas, por lo que se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la relación entre variables.

## Resultados

En relación al inventario de desamparo aprendido, las puntuaciones de los sujetos fueron clasificadas siguiendo los criterios propuestos por los autores de la técnica en puntuaciones leves, moderadas, intermedias y altas. Para una exposición más clara, a su vez estas puntuaciones se agruparon en leves o moderadas, por un lado, e intermedias y altas por otro. En la tabla 1 se pueden observar la distribución de los sujetos según este criterio. Como dato significativo se destaca que las dimensiones “Permanencia” y “Expectativa de no control” son las que cuentan con mayor porcentaje de sujetos con puntuaciones leves o moderadas. Mientras que la variable “Locus de control interno” y “déficit cognitivo” son las que cuentan con mayor porcentaje de sujetos con puntuaciones altas o intermedias.

**Tabla n°1**

*Dimensiones del Inventario de Desamparo Aprendido*

|                           |      | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------|------|------------|------------|
| Percepción de no control  | Bajo | 107        | 70,4       |
|                           | Alto | 45         | 29,6       |
| Expectativa de no control | Bajo | 120        | 78,9       |

|                              |      |     |      |
|------------------------------|------|-----|------|
|                              | Alto | 32  | 21,1 |
|                              | Bajo | 95  | 62,5 |
| Déficit motivacional         | Alto | 57  | 37,5 |
|                              | Bajo | 107 | 70,4 |
| Déficit de autoestima        | Alto | 45  | 29,6 |
|                              | Bajo | 102 | 67,1 |
| Déficit emocional            | Alto | 50  | 32,9 |
|                              | Bajo | 66  | 49,3 |
| Déficit cognitivo            | Alto | 68  | 50,7 |
|                              | Bajo | 111 | 73,0 |
| Permanencia (Durabilidad)    | Alto | 41  | 27,0 |
|                              | Bajo | 81  | 53,3 |
| Transitoriedad (Durabilidad) | Alto | 71  | 46,7 |
|                              | Bajo | 89  | 58,6 |
| Globalidad (Amplitud)        | Alto | 63  | 41,4 |
|                              | Bajo | 77  | 50,7 |
| Locus de control interno     | Alto | 75  | 49,3 |

Con respecto a las problemáticas, a los sujetos se les presentó una lista de problemas de diferentes índoles (afectivos, familiares, económicos, socioculturales, institucionales y de aprendizaje). Se encontró que los problemas que recibieron mayor puntaje, es decir, que la mayoría de los sujetos reportaban tenerlos fueron en primer lugar los problemas de tipo afectivo (presentes en el 78,1% de los sujetos); en segundo lugar, los problemas de aprendizaje (en el 71,9%) y en tercer lugar los problemas económicos (en el 55,3% de los casos).

Finalmente, respecto del rendimiento académico reportado por los sujetos, la mayoría reporta que su rendimiento es regular con un promedio de 54,6%, en segundo lugar, el 25,7% informa que su rendimiento es bueno y el 17,8% considera que su rendimiento es malo.

Al realizar las correlaciones bivariadas, entre el rendimiento académico autopercebido y las dimensiones de la desesperanza aprendida, se encontró que la primera variable se correlaciona de manera negativa y significativa con el déficit motivacional ( $p=,009$ ), el déficit en la autoestima ( $p=,004$ ), el déficit emocional ( $p=,000$ ), el déficit cognitivo ( $p=,020$ ) y con la percepción de globalidad ( $p=,011$ ) (ver tabla 2).

**Tabla n°2**

*Correlación entre Rendimiento Académico y Desesperanza*

|                              |                            | Rendimiento académico |
|------------------------------|----------------------------|-----------------------|
|                              | Coeficiente de correlación | ,097                  |
| Percepción de no control     | Sig. (bilateral)           | ,235                  |
|                              | Coeficiente de correlación | -,103                 |
| Expectativa de no control    | Sig. (bilateral)           | ,207                  |
|                              | Coeficiente de correlación | <b>-,210**</b>        |
| Déficit motivacional         | Sig. (bilateral)           | ,009                  |
|                              | Coeficiente de correlación | <b>-,232**</b>        |
| Déficit de autoestima        | Sig. (bilateral)           | ,004                  |
|                              | Coeficiente de correlación | <b>-,285**</b>        |
| Déficit emocional            | Sig. (bilateral)           | ,000                  |
|                              | Coeficiente de correlación | <b>-,189*</b>         |
| Déficit cognitivo            | Sig. (bilateral)           | ,020                  |
|                              | Coeficiente de correlación | -,116                 |
| Permanencia (Durabilidad)    | Sig. (bilateral)           | ,154                  |
|                              | Coeficiente de correlación | -,080                 |
| Transitoriedad (Durabilidad) | Sig. (bilateral)           | ,329                  |
|                              | Coeficiente de correlación | <b>-,207*</b>         |
| Globalidad (Amplitud)        | Sig. (bilateral)           | ,011                  |
|                              | Coeficiente de correlación | -,130                 |
| Locus de control interno     | Sig. (bilateral)           | ,111                  |
|                              | Coeficiente de correlación | -,118                 |
| Locus de control externo     | Sig. (bilateral)           | ,149                  |

Nota. Un asterisco (\*) indica un valor p menor a ,05 y mayor a ,01. Dos asteriscos (\*\*) indican un valor p menor a ,01

Por otro lado, también se encontraron relaciones significativas entre los problemas reportados por los sujetos y las dimensiones de la desesperanza aprendida. La cantidad de problemas de aprendizaje reportada por los sujetos mostró una correlación positiva con las dimensiones déficit motivacional ( $p=,002$ ), déficit en la autoestima ( $p=,003$ ) déficit emocional ( $p=,001$ ), déficit cognitivo ( $p=,005$ ), la percepción de globalidad ( $p=,012$ ) y el locus de control externo ( $p=,003$ ). Los problemas familiares mostraron correlación con las dimensiones: déficit motivacional ( $p=,008$ ), déficit emocional ( $p=,011$ ), déficit cognitivo ( $p=,007$ ), percepción de estabilidad de la situación aversiva ( $p=,008$ ); percepción de globalidad ( $p=,004$ ), y locus de control externo ( $p=,001$ ). Los problemas afectivos también mostraron una relación positiva con el déficit motivacional ( $p=,001$ ), déficit en la autoestima ( $p=,000$ ) déficit emocional ( $p=,000$ ), déficit cognitivo ( $p=,003$ ), la percepción de globalidad ( $p=,000$ ) y el locus de control externo ( $p=,000$ ).

Cabe destacar que los problemas de tipo social, si bien mostraron relación con la desesperanza, esta relación fue encontrada en menos dimensiones. Los problemas económicos mostraron correlación con la percepción de globalidad ( $p=,002$ ) y con el locus de control externo ( $p=,003$ ). Los problemas socioculturales mostraron relación positiva con déficit emocional ( $p=,039$ ) y con la percepción de globalidad ( $p=,018$ ). Los problemas institucionales, mostraron relación solamente con la percepción de globalidad ( $p=,018$ ) (Ver tabla 3).

**Tabla n°3**  
*Correlación entre Desesperanza y Problemáticas*

|                           |                  | Aprendi-<br>zaje | Econó-<br>micos | Familia-<br>res | Socio-<br>culturales | Afecti-<br>vos | Institucio-<br>nales |
|---------------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|----------------------|----------------|----------------------|
| Percepción de no control  | Coef. de correl. | -,013            | ,017            | ,011            | -,072                | -,090          | -,054                |
|                           | Sig. (bilateral) | ,873             | ,833            | ,896            | ,378                 | ,274           | ,507                 |
| Expectativa de no control | Coef. de correl. | ,091             | ,073            | ,051            | ,119                 | ,053           | ,061                 |
|                           | Sig. (bilateral) | ,270             | ,373            | ,535            | ,146                 | ,514           | ,459                 |
| Déficit motivacional      | Coef. de correl. | <b>,246**</b>    | ,149            | <b>,213**</b>   | ,100                 | <b>,280**</b>  | ,133                 |
|                           | Sig. (bilateral) | ,002             | ,067            | ,008            | ,220                 | ,001           | ,101                 |
| Déficit de autoestima     | Coef. de correl. | <b>,242**</b>    | ,086            | ,126            | ,136                 | <b>,292**</b>  | ,122                 |
|                           | Sig. (bilateral) | ,003             | ,291            | ,121            | ,097                 | ,000           | ,134                 |

|                   |                  |               |               |               |              |               |              |
|-------------------|------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Déficit emocional | Coef. de correl. | <b>,266**</b> | ,125          | <b>,205*</b>  | <b>,168*</b> | <b>,357**</b> | ,121         |
|                   | Sig. (bilateral) | ,001          | ,126          | ,011          | ,039         | ,000          | ,138         |
| Déficit cognitivo | Coef. de correl. | <b>,228**</b> | ,139          | <b>,216**</b> | ,057         | <b>,239**</b> | ,143         |
|                   | Sig. (bilateral) | ,005          | ,087          | ,007          | ,484         | ,003          | ,078         |
| Permanencia       | Coef. de correl. | ,037          | ,008          | <b>,213**</b> | ,057         | ,130          | ,044         |
| (Durabilidad)     | Sig. (bilateral) | ,657          | ,921          | ,008          | ,486         | ,113          | ,594         |
| Transitoriedad    | Coef. de correl. | ,020          | ,059          | ,145          | ,103         | ,050          | ,009         |
| (Durabilidad)     | Sig. (bilateral) | ,805          | ,473          | ,075          | ,209         | ,542          | ,909         |
| Globalidad        | Coef. de correl. | <b>,206*</b>  | <b>,244**</b> | <b>,234**</b> | <b>,193*</b> | <b>,329**</b> | <b>,192*</b> |
| (Amplitud)        | Sig. (bilateral) | ,012          | ,002          | ,004          | ,018         | ,000          | ,018         |
| Locus de control  | Coef. de correl. | ,132          | ,085          | ,100          | ,138         | ,071          | -,018        |
| interno           | Sig. (bilateral) | ,108          | ,295          | ,219          | ,090         | ,388          | ,827         |
| Locus de control  | Coef. de correl. | <b>,246**</b> | <b>,238**</b> | <b>,268**</b> | ,158         | <b>,335**</b> | ,106         |
| externo           | Sig. (bilateral) | ,003          | ,003          | ,001          | ,053         | ,000          | ,195         |

Nota. Un asterisco (\*) indica un valor p menor a ,05 y mayor a ,01. Dos asteriscos (\*\*) indican un valor p menor a ,01

## Discusiones

En primer lugar, se quiere destacar que se trabajó con una muestra heterogénea. Las edades tuvieron un amplio rango de variación, con una diferencia de 40 años entre la edad mínima (17 años) y la edad máxima (57 años). Esta es una característica propia de la modalidad educativa, que recibe personas de una franja etaria amplia, con características diversas, pudiendo ser una de las modalidades en la cual la heterogeneidad de sus participantes está más marcada (Brusilovsky & Cabrera, 2016; Coronado, 2016).

En relación a las puntuaciones arrojadas por el inventario de desamparo aprendido, se puede observar que los sujetos en general presentaron buenas puntuaciones. Esto se interpreta así debido a que la mayor parte de los sujetos obtuvieron puntuaciones leves o moderadas en las dimensiones de percepción de falta de control y permanencia de las situaciones aversivas. Por lo tanto, el principal indicador de la indefensión aprendida: la percepción de falta de control, así como el principal indicador de la desesperanza: la creencia de que la situación no se modificará en el futuro, se presentan de manera predominante en un nivel bajo en la presente muestra (Martínez Cerda & Rosales Piña, 2019).

Aunque las puntuaciones en desesperanza aprendida hayan sido más bien bajas, igualmente

se pudo constatar una relación entre las mismas y la percepción de rendimiento académico. Las personas que evaluaban peor su rendimiento académico mostraban mayor puntuación en déficit motivacional, de autoestima y cognitivo, así como en la percepción de globalidad. De esta manera se constata la relación entre rendimiento académico e indefensión informada por otros autores (Barraza Macías & Silerio Quiñónez, 2012). Se habla de indefensión en este caso, porque no halló relación con la permanencia.

La globalidad, por otro lado, fue una de las dimensiones que exhibió mayores puntuaciones. Esto es significativo, teniendo en cuenta la relación que se encontró entre indefensión y otro tipo de problemas extraescolares. Al igual que en la investigación de Zumarán-Alayo y Meneses-La-Riva (2021) se constató que los problemas familiares se relacionan con mayores indicadores de indefensión y desesperanza. Cabe destacar que este tipo de problemas son los únicos que se correlacionaron de manera positiva con la dimensión de permanencia; es decir, con la percepción de que la situación no mejorará en un futuro.

Los problemas de aprendizaje, al igual que los problemas emocionales, mostraron correlación con diferentes tipos de déficit (cognitivo, emocional, de autoestima y motivacional), así como con la globalidad. Es importante destacar que cuando el sujeto atribuye la incontrolabilidad a la falta de capacidad propia (en este caso falta de estrategias de aprendizaje o emocionales) las consecuencias de la indefensión aprendida se agravan (Gil Noguera & Hernández Prados, 2017). Es por ello que resulta muy importante trabajar con las creencias de autoeficacia de los sujetos (Gonzalez Rivera, 2016).

Por otro lado, los problemas que atañen a una esfera meso o macrosocial, como los problemas socioculturales y los económicos, mostraron relación con la dimensión de globalidad y de locus de control externo. Es importante destacar este resultado ya que la problemática de la deserción y el fracaso escolar debe ser siempre pensada desde la interseccionalidad. Los sujetos se desarrollan en una posición social, económica y con acceso a un cierto capital cultural que puede facilitar u obstaculizar el acceso a la educación (Vázquez, 2020). Es por ello que, al hablar de desesperanza escolar aprendida, los factores económicos, culturales y sociales no pueden ser dejados de lado.

## Conclusiones

Ésta es la modalidad más heterogénea y amplia del sistema educativo actual, ya que en un aula podemos encontrar un adolescente compartiendo con un adulto mayor, además cada uno de los estudiantes presenta diversas realidades complejas. Estas realidades se pueden ver en el simple hecho de que, al acercarse a la modalidad, el joven o el adulto presenta una condición esperanzadora que lo motiva a volver a los centros educativos, pero por otro lado se observa que son afectados por una condición desesperanzadora que los paraliza y los desmotiva.

En esta investigación se logró precisar que, si bien los niveles de desesperanza son bajos en la mayor parte de la población, existe un grupo que representa aproximadamente un tercio de esta población, que exhibe puntuaciones de intermedias a altas. Además, se encontró que efectivamente existe una relación entre la indefensión aprendida y el rendimiento académico. Sin embargo, el hallazgo en el que se quiere hacer hincapié, es en las relaciones encontradas entre la presencia de diversas problemáticas personales y contextuales y la indefensión y desesperanza aprendida.

Estos resultados evidencian por un lado la necesidad de hacer una lectura interseccional de los problemas de fracaso y deserción escolar. Los condicionantes sociales, culturales y económicos deben ser siempre tenidos en cuenta a la hora de evaluar el acceso de los jóvenes a la educación. Pero, por otro lado, se quiere remarcar la importancia de los aspectos subjetivos de los estudiantes en el proceso educativo. La creencia en las propias capacidades, la percepción de las herramientas con las que cuentan, son un factor clave en la vivencia y afrontamiento del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. Por ello deben ser siempre contempladas por los docentes y se les deben brindar herramientas para fortalecer este aspecto del aprendizaje.

## Referencias

- Arzate-Salgado, N. A. (2019). Indefensión escolar aprendida. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 4(4), Article 4.
- Barraza Macías, A., & Silerio Quiñónez, J. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente*, 15(28), 337-347.

- Berengil Llantoy, A. P., & Povis Matencio, Tessys, T. A. (2019). *Autoconcepto e indefensión aprendida en estudiantes de 2° a 5° año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima* [Tesis, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPeU. <https://repositorio.upeu.edu.pe/items/ffac07d2-16b9-4795-82e6-ab9b44242220>
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. E. (2016). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* (2da ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 28 de diciembre). *Ley n°26206 Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución CFE N° 118/10—Anexo I*. <https://www.mec.gob.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20CFE%20N%20118-10%20-%20Anexo%2001.pdf>
- Coronado, M. (2016). *Adolescentes, jóvenes y adultos*. Dirección General de Escuelas.
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de Covid-19. Un estudio empírico en Argentina. *Revista Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., & Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), 5-16. <https://doi.org/10.1002/pits.22315>
- García, L. A. (2022). *La desesperanza aprendida y el rendimiento académico autopercebido en la educación secundaria de jóvenes y adultos, del Valle de Uco, Mendoza 2022*. [Tesis de grado, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15350>
- Garza Sánchez, R. I., Castro Saucedo, L. K., & Calderón García, S. A. (2019). Estructura familiar, ideación suicida y desesperanza en el adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 36(2), 228-247. <https://doi.org/10.14482/psdc.36.2.616.8>
- Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, 101705.



- <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>
- Gil Noguera, J. A., & Hernández Prados, M. Á. (2017). *Indefensión aprendida y fracaso escolar* [Ponencia]. II Congreso Internacional Virtual Sobre la Educación en el Siglo XXI.
- Gonzalez Rivera, I. (2016). Creer para poder: La desesperanza aprendida y la autoeficacia en la vida cotidiana. *Revista Digital Universitaria*, 17(2). <https://www.ru.tic.unam.mx/xmlui/handle/123456789/2615>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Ibañez, C. E., & Hernandez, M. E. (2020). Pandemia y virtualidad forzada en la escuela para adultos. Reflexiones, aportes y experiencias educativas desde el CENS N° 1. *Revista Nuevas Propuestas*, XL (55), 96-108. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/119929>
- Martínez Cerda, M. de L., & Rosales Piña, C. R. (2019). Learned Helplessness: A topic of interest for the study of psychological and social processes. *Sinergias Educativas*, 4(1), 14-14.
- Montenegro, M. (2019). Sentidos y experiencias en torno a la escolaridad secundaria obligatoria. En M. del C. Lorenzatti & A. Bowman (Eds.), *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa* (pp. 63-80). UniRío editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-359-7.pdf>
- Montesinos, M. P., Sinisi, L., & Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos* [Ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf)
- Pacheco Torres, C. N. (2021). *Desesperanza y agresión en adolescentes de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores, Lima* [Tesis, Universidad César Vallejo]. ALICIA-CONCYTEC. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV\\_3406dfec518305705ceba27ea2621476](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_3406dfec518305705ceba27ea2621476)
- Rosales Alvarado, A. (2017). *La indefensión escolar aprendida en relación al desempeño*

- escolar en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional BUAP.  
<https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/1663761e-fb09-4060-88e4-39dc9c621fb2>
- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., & Filippello, P. (2019). The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2), Article 2.  
<https://doi.org/10.6092/2282-1619/2019.7.2035>
- Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), Article 2.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>
- Velasco Falla, C. Y. (2022). Desesperanza aprendida en adultos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6, 561-575. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3555](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3555)
- Zumarán-Alayo, D. O. R., & Meneses-La-Riva, D. M. E. (2021). Desesperanza aprendida y disfunción familiar en universitarios en Lima-Perú. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(5), 558-562.