



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

Especialidad de Tecnología e Informática

**LA INDEFENSIÓN APRENDIDA.
PROPUESTA DE DINÁMICAS PARA AFRONTAR
ESTE FENÓMENO EN LA FORMACIÓN
PROFESIONAL BÁSICA**

Autora:

D^a. Paula Beatriz del Río Domingo

Tutora:

Dr. D^a. Esther Martín García

Valladolid, 17 de Julio de 2022

Agradecimientos

A mi familia, en concreto a mi madre.

A mis niños del Prácticum por dar sentido tanto a este trabajo como a mi futuro desempeño profesional.

A mis “robotines” del campamento por cargarme las pilas de vida.

A Pilar, por su MAGIA desinteresada aún no reconocida. Por ser mi impulso vocacional y el detonante de este gran comienzo. Nada hubiera sido posible sin ella.

A Esther, por su guía, su motivación, sus ánimos, su paciencia conmigo y sobre todo por su admirable disposición en los altibajos durante todo el desarrollo de este trabajo.

Ambas me enseñasteis a enseñar, a madurar, a crecer como persona... me enseñasteis a ser. Y ahora confío en que puedo salir de la zona de confort. Ir a contracorriente es arriesgado, pero merece la pena.

Gracias por un año que nunca olvidaré. Sois para mí dos referentes.

A ti, porque esto te apasiona. Sigue haciendo lo que te gusta con ilusión. Deja de ponerte límites y ser tan egoísta contigo misma.

Afloja, respira y vuela. O mejor dicho... ¡haz lo que quieras!

Carpe diem.

Resumen

La Indefensión Aprendida es un fenómeno psicológico que afecta al pleno desarrollo integral de multitud de personas en el día a día. Por ello, se considera necesario estudiar en este Trabajo Fin de Máster de qué manera influye el problema mencionado en el ámbito de la educación, qué es lo que desencadena este fenómeno y qué consecuencias causa en el sujeto afectado. Además, se desarrollará una propuesta de intervención en un contexto idealizado de un aula compuesto por alumnos pertenecientes a un ciclo formativo de Formación Profesional Básica de la rama de tecnología, mediante una serie de actividades de aplicación práctica durante las sesiones para prevenir, minimizar o subsanar la existencia de la Indefensión Aprendida en este campo.

Palabras clave

Indefensión Aprendida, fenómeno psicológico, educación, propuesta, intervención, Formación Profesional Básica, tecnología.

Abstract

Learned Helplessness is a psychological phenomenon that affects the full development of many people on a daily basis. For this reason, it is considered necessary to study in this Master's Thesis how the aforementioned problem influences the field of education, what triggers this phenomenon and what consequences it causes in the affected subject. In addition, an intervention proposal will be developed in an idealized context of a classroom made up of students belonging to a Basic Vocational Training cycle in the technology branch, through a series of practical application activities during the sessions to prevent, minimize or correct the existence of Learned Helplessness in this area.

Keywords

Learned Helplessness, psychological phenomenon, education, proposal, intervention, Basic Vocational Training, technology.

ÍNDICE

0. Déjame que te cuente... El elefante encadenado - Jorge Bucay.....	1
1. Introducción.....	3
2. Declaración de intenciones.....	5
3. Justificación.....	7
3.1. Relevancia del problema.....	7
3.2. Contexto.....	10
3.3. Finalidad de nuestro proyecto.....	10
4. Objetivos.....	12
5. Metodología y plan de trabajo.....	13
6. Glosario.....	15
7. Revisión histórica sobre la Indefensión Aprendida.....	17
- Martin E. P. Seligman.....	18
- Iván Pávlov.....	19
Condicionamiento clásico de Pávlov.....	19
- B.F. Skinner.....	22
Condicionamiento operante de Skinner.....	22
7.1. Teorías y estudios experimentales sobre la Indefensión Aprendida...	24
- Teoría de la Indefensión Aprendida.....	24
- El locus de control y la contingencia.....	26
- Reformulación de la Teoría de la Indefensión Aprendida.....	27
- Teoría de las atribuciones de Weiner.....	29
- Experimento de Hiroto.....	30
8. ¿Qué es la Indefensión Aprendida?	31
9. Influencia de la Indefensión Aprendida en la educación y en la FPB.....	34
10. Estado emocional en la Indefensión Aprendida.....	36
11. Factores que pueden influir en la aparición de la Indefensión Aprendida.....	39
12. Cómo detectar que un estudiante padece Indefensión Aprendida.....	43

13. Bases para la curación e inmunización de la Indefensión Aprendida.....	45
14. ¿Se puede desaprender la Indefensión Aprendida?	47
15. Propuesta de dinámicas para prevenir o subsanar la Indefensión Aprendida...	49
15.1. Filosofía de nuestra propuesta.....	49
- Empezamos por el primer paso: aliarnos a los enemigos de la IA	49
- En segundo lugar: tener altas expectativas sobre el alumnado....	50
- En tercer lugar: realizar dinámicas atractivas.....	51
- Y, por último: normalizar y gestionar el fracaso.....	51
15.2. Descripción del contexto.....	52
15.3. Desarrollo de las actividades	54
15.3.1. Actividades “con corriente”	54
- Actividad 1: ¡Cortocircuito!	56
- Actividad 2: Instalando mi casa.....	60
- Actividad 3: La Clase de Papel.....	64
15.3.2. Actividades “sin corriente”	69
15.3.3. Guía del docente para las “actividades sin corriente”	71
16. Conclusiones.....	72
17. Bibliografía.....	73
18. Anexos.....	78
ANEXO I. Actividades “con corriente”	
ANEXO II. Actividades “sin corriente”	
ANEXO III. Guía del profesor para las “actividades sin corriente”	

0. Déjame que te cuente...

— No puedo –le dije— ¡NO PUEDO!

— ¿Seguro? –me preguntó el gordo.

— Sí, nada me gustaría más que poder sentarme frente a ella y decirle lo que siento... pero sé que no puedo.

El gordo se sentó a lo Buda en esos horribles sillones azules de consultorio, se sonrió, me miró a los ojos y bajando la voz (cosa que hacía cada vez que quería ser escuchado atentamente), me dijo:

— ¿Me permites que te cuente algo?

Y mi silencio fue suficiente respuesta.

Jorge empezó a contar:

Cuando yo era chico me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. También a mí como a otros, después me enteré, me llamaba la atención el elefante.

Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de peso, tamaño y fuerza descomunal... pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas a una pequeña estaca clavada en el suelo.

Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra. Y aunque la cadena era gruesa y poderosa me parecía obvio que ese animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza, podría, con facilidad, arrancar la estaca y huir.

El misterio es evidente: ¿Qué lo mantiene entonces? ¿Por qué no huye?

Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los grandes. Pregunté entonces a algún maestro, a algún padre, o a alguna tía por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado. Hice entonces la pregunta obvia:

— Si está amaestrado ¿por qué lo encadenan?

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca... y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho la misma pregunta.

Hace algunos años descubrí que por suerte para mí alguien había sido lo bastante sabio como para encontrar la respuesta:

El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño.

Cerré los ojos y me imaginé al pequeño recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que en aquel momento el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y a pesar de todo su esfuerzo no pudo. La estaca era ciertamente muy fuerte para él. Juraría que se durmió agotado y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al que le seguía... Hasta que un día, un terrible día para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Este elefante enorme y poderoso, que vemos en el circo, no escapa porque cree —pobre— que NO PUEDE. Él tiene registro y recuerdo de su impotencia, de aquella impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese registro.

Jamás... jamás... intentó poner a prueba su fuerza otra vez...

—Y así es, Demián. Todos somos un poco como ese elefante del circo: vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad. Vivimos creyendo que un montón de cosas “no podemos” simplemente porque alguna vez, antes, cuando éramos chiquitos, alguna vez, probamos y no pudimos. Hicimos, entonces, lo del elefante, grabamos en nuestro recuerdo:

NO PUEDO... NO PUEDO Y NUNCA PODRÉ

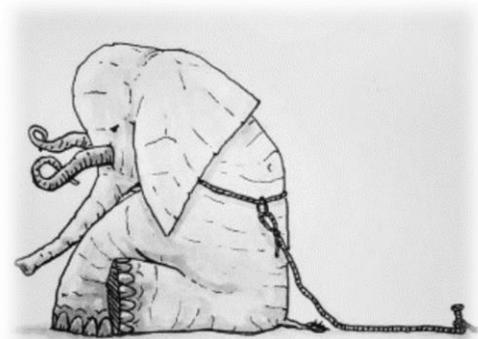
Hemos crecido portando ese mensaje que nos impusimos a nosotros mismos y nunca más lo volvimos a intentar. Cuando mucho, de vez en cuando sentimos los grilletes, hacemos sonar las cadenas o miramos de reojo la estaca y confirmamos el estigma:

¡NO PUEDO Y NUNCA PODRÉ!

Jorge hizo una larga pausa; luego se acercó, se sentó en el suelo frente a mí y siguió: Esto es lo que te pasa, Demián, vives condicionado por el recuerdo de que otro Demián, que ya no es, no pudo. Tu única manera de saber, es intentar de nuevo poniendo en el intento todo tu corazón...

TODO TU CORAZÓN.

*Jorge Bucay. El elefante encadenado.
Déjame que te cuente...*



1. Introducción

En algún momento de nuestra vida, todos nos hemos visto incapaces de enfrentarnos a una situación adversa por una experiencia vivida anteriormente con cierta similitud que se haya escapado de nuestro control. Se trata de un estado emocional muy frecuente y, sin embargo, aún muy desconocido. La indefensión aprendida aparece, en menor o mayor grado, en cada una de las personas que componen nuestra sociedad en determinadas ocasiones. Se alimenta de expresiones que prejuzgan una situación sin escapatoria, frases como: “no hay salida”, “ya no hay nada que hacer” o un simple “así son las cosas”. Muchos bebés experimentan su primera inmersión en este estado emocional cuando sus padres les dejan llorando en la cuna esperando a que se les pase el berrinche; por más que lloren ven que no consiguen realizar ningún cambio en el entorno y, por lo tanto, acaban cesando el llanto. Sucede cuando se tiene un falso convencimiento de que hagamos lo que hagamos, no conseguiremos solucionar un problema, enfrentarnos a un miedo o cambiar una situación desagradable, lo que conduce a un comportamiento pasivo. El problema comienza cuando esa percepción de incontrolabilidad ante dar respuesta a nuevas situaciones se prolonga en el tiempo, de tal manera que impide un desarrollo integral de la persona y limita las aspiraciones del sujeto en otras facetas, haciéndole sentir incapaz de cumplir sus metas.

Uno de los escenarios en los que más se tiene constancia de este estado psicológico es en la escuela, como bien sabemos, la Indefensión Aprendida es considerada una de las principales causas del fracaso escolar, y así lo demuestran numerosos estudios (Marín, Rejano y Troyano (2000); Barraza y Silerio (2012); Ruiz y Grisales (2013); Noguera y Fernández (2017)).

Por todo ello, vamos a estudiar qué influencia tiene este fenómeno en la educación, sobre todo en el ámbito de la Formación Profesional Básica. Nos centraremos en vislumbrar cómo afecta al sujeto principalmente en su transcurso académico y de qué manera puede influir en su futuro venidero.

El interés primordial de este Trabajo Fin de Máster es establecer posibles estrategias pedagógicas alternativas mediante dinámicas que lleven a prevenir o subsanar la indefensión aprendida en el alumnado. Trabajando desde la motivación y el autoconocimiento se intentará potenciar sus habilidades, incrementar su autoestima, hacer que conozcan sus fortalezas y mejorar su calidad de vida en la escuela, esperando como resultado final un incremento del rendimiento académico y, ambiciosamente, evitar el fracaso escolar. Para lograrlo, se propondrá una serie de actividades de aplicación práctica en un hipotético contexto determinado, con vistas a que pueda ser extrapolable a otras áreas.

En cuanto a la estructura del presente documento, parte de una investigación histórica sobre la visión de algunos autores reconocidos acerca del tema.

Mostraremos una recopilación de definiciones técnicas de la Indefensión Aprendida que han ido surgiendo a lo largo de la historia para desembocar en una definición propia que englobe aspectos de todas ellas. Explicaremos algunas de las teorías y experimentos

reconocidos que datan de años anteriores sobre este estado psicológico y finalmente se desarrollará nuestra propuesta de actividades enfocadas a un módulo de la rama de tecnología de la Formación Profesional Básica para prevenir o reducir la Indefensión Aprendida en el aula.

2. Declaración de intenciones

El tema de la Indefensión Aprendida surgió como una propuesta personal por ser de gran interés y cercanía para la autora de este trabajo. Sin saberlo estaba empezando sembrar el germen de algo que iba a florecer de una manera inesperada.

En los inicios, las preguntas que nos planteamos autora y tutora fueron muy variadas, y algunas poco precisas. Sin embargo, nos sirvieron de apoyo para fijar los objetivos que queríamos cumplir al finalizar el desarrollo de este TFM, los cuales mostraremos más adelante y serán revisados.

Algunas de estas preguntas fueron:

¿Cómo definen la Indefensión Aprendida otros autores? ¿En qué se basan?

¿Por qué se llega a caer en este estado psicológico?

¿Qué le sucede a un estudiante que se encuentra en esta situación?

¿Dónde está más presente la Indefensión Aprendida?

¿Cuántas situaciones de fracaso escolar se podrían ahorrar teniendo un mayor conocimiento sobre el tema?

Y lo más importante... *¿Cómo se podría prevenir o curar la Indefensión Aprendida?*

Durante mi breve e intensa experiencia del Prácticum en un primer curso de Formación Profesional Básica, pude observar que este fenómeno estaba muy presente en las aulas, pero aún no sabía darle forma con palabras exactas ni conceptualizarlo como tal.

Aquí surgió nuestro interés por la influencia de la Indefensión Aprendida en este ciclo, que a veces parece que tenemos tan olvidado.

El destino hizo que las piezas de un gran puzzle fuesen encajando, de tal manera que el sentido de nuestro TFM iba cobrando fuerza por sí solo. Como bien contamos, la vivencia del Prácticum despertó nuestra curiosidad y nos llevó a añadir otra pregunta más a nuestro repertorio, la pregunta que sin duda dirigió nuestro proyecto hacia una meta:

¿Cómo prevenir la Indefensión Aprendida en la Formación Profesional Básica?

En respuesta a ella, quisimos elaborar un repertorio de actividades de aplicación práctica, tras haber investigado sobre el tema y siguiendo las huellas que la psicóloga Marta Díez fue dejando en el camino, pero en nuestro caso para frenar dicha problemática con el alumnado de FPB. Nuestra propuesta simplemente es una pequeña alternativa pedagógica elaborada con ilusión, y así lo entendemos nosotras, como una posible aplicación práctica en el futuro desarrollo profesional docente de la autora, pues sabemos que la Indefensión Aprendida es un tema muy complejo y de gran extensión que abarca miles de aspectos. En este TFM tan solo hemos recopilado unos pocos que nos resultaban de utilidad para elaborar la tanda de dinámicas.

Pensamos que, posiblemente, la Indefensión Aprendida con su sentimiento de “no soy capaz” ligado al comportamiento pasivo de parte del alumnado de este ciclo puede estar motivado por varias causas, las cuales veremos más adelante. Causas relacionadas con la Indefensión Aprendida, basándonos en una revisión de la literatura y, también, pensamos que se alimenta con el estigma que se le atribuye a este ciclo de “**rescate** del sistema educativo para estudiantes que **fracasen** en la Educación Secundaria Obligatoria”.

Bien es cierto que este proyecto está enfocado principalmente a afrontar los problemas planteados en el campo académico, no obstante, desde nuestra ambición y con vistas al futuro, la intención es que los alumnos en IA puedan adaptarse viéndose capaces de enfrentarse a todos los retos que les plantea la vida.

Vivimos pensando que “no podemos” hacer montones de cosas, simplemente porque una vez, hace tiempo, quizás cuando éramos pequeños, lo intentamos y no lo conseguimos. Como el elefante del cuento de Jorge Bucay, vivimos atados a muchas pequeñas estacas que nos restan libertad.

Así pues, el desarrollo de este trabajo servirá a la autora para comenzar a saciar su sed de conocimiento, para su propio crecimiento personal y también para una posible guía al uso con su futuro alumnado de FPB.

Creemos en una educación en valores que, desde la complejidad del sujeto, deje ver sus necesidades; que impulse el desarrollo personal, la autorrealización y la superación del educando, así como esa libertad que nos brinda el conocimiento... la libertad de ser quien se desea ser.

3. Justificación

3.1. Relevancia del problema

El problema de la Indefensión Aprendida sigue siendo una de las principales causas del fracaso escolar hoy en día (Díez, 2022). Una de las preocupaciones de alcance de este sentimiento de incapacidad es que se puede extender a otros aspectos de la vida, y aparecer en otras situaciones en las que el sujeto se vea más vulnerable, lo cual puede afectarle en otros campos, tales como en su desarrollo personal. La Indefensión Aprendida ha incitado a realizar diversos estudios experimentales sobre ella, y observamos que uno de los campos en los que más se acentúa es en la educación. Pensamos firmemente que un lugar donde está muy presente es en la Formación Profesional Básica, pero somos conscientes de que, hasta la fecha, hay muy pocos estudios que lo demuestren, sin embargo, sí que existen algunos artículos de investigación sobre experimentos realizados en universidades y enseñanzas superiores (Marín, Rejano y Troyano (2000); Barraza y Silerio (2012); Ruiz y Grisales (2013); Noguera y Fernández (2017)).

El valor de la Formación Profesional Básica es evidente. Como sabemos, es una etapa educativa de oferta obligatoria y gratuita con valor internacional. Su finalidad es lograr que el alumnado adquiera un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permitan desempeñar un puesto de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Con una duración de dos cursos académicos, está compuesta por módulos del bloque específico asociados a una profesión, módulos del bloque común, derivados de la ESO (Comunicación y Sociedad I y II y Ciencias Aplicadas I y II) y por el módulo de Formación en Centros de Trabajo con prácticas en empresa durante 250 horas en el segundo curso.

Con el título se obtiene una Cualificación de Nivel 1 del catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, lo que brinda la opción de proseguir los estudios accediendo a la Formación Profesional de Grado Medio o incorporarse al mundo del trabajo. Se consigue a la vez el título de la ESO y varios certificados de profesionalidad homologados por el Servicio de Empleo y Formación.

Creemos que existe la posibilidad de que uno de los factores que promueven la indefensión en ella, año tras año, sea el estigma que se le atribuye a esta formación de “parche del sistema educativo para los alumnos que no encajan en la ESO”.

En Internet se encuentran numerosos artículos que reflejan la realidad de que este ciclo sigue soportando la pesada losa del estigma que lo define como el lugar “de los que no estudian”. Es concebido como un gueto, los alumnos que están matriculados allí creen estar en un escalón por debajo del resto de adolescentes del mundo estudiantil. Quieren sentirse como el resto de los estudiantes y debería esperarse de este alumnado lo mismo que de aquellos que cursan la ESO.

Este titular del periódico La Opinión de Málaga, publicado el 8 de Julio de 2019 por Ana Montañez, apoya la afirmación de que lo anterior sigue perpetuando el fracaso escolar.

El estigma y la realidad de la Formación Profesional Básica

La mala concepción de este ciclo continúa perpetuando el fracaso escolar en los estudiantes

El perfil del estudiante de FPB se asocia al del alumno conflictivo, que ha repetido uno o varios cursos de secundaria y no es capaz de obtener la titulación.

Muchos artículos que se encuentran en Internet explican peyorativamente que estas titulaciones:

“están dirigidas a estudiantes que no hayan terminado la ESO”

o bien:

“son para aquellos alumnos que hayan tenido dificultades durante la Educación Secundaria Obligatoria y no hayan podido completar sus estudios”

Se le atribuye un concepto generalizado de “cajón de sastre”, entendido como “un conjunto de cosas diversas y desordenadas”. Así lo muestra el titular de un artículo de El Diario de la Educación, publicado en enero de 2019 por Saray Marqués:

FP Básica, entre la dignificación y el cajón de sastre

by [Saray Marqués](#) • 22/01/2019

- **La futura ley educativa pretende eliminar el requisito de haber repetido para poder acceder a FP Básica. Lo contrario no casa demasiado bien con el mantra de “prestigiar la FP”.**

En él, explica que la nueva LOMLOE pretende dignificar la FPB, ya que observamos que la manera de acceso a estos estudios formativos alimenta la visión de inferioridad hacia el alumnado sobre sus capacidades intelectuales y su actitud de comportamiento en clase.

Los requisitos para entrar en esta enseñanza son:

- Tener al menos 15 años para entrar (o cumplirlos durante el año del curso académico) y no tener más de 17 años de edad cuando accedan al curso o durante éste, es decir, no se puede realizar siendo mayor de edad en ningún momento del curso.
- Haber superado los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ser propuesto por el equipo docente donde cursaba la ESO para seguir este itinerario y, también, debe ser aceptado por la madre, el padre o el tutor legal.

Como punto de partida, el primer requisito de acceso obliga directamente a que el estudiante haya repetido un curso previo y, si no lo ha hecho, se le exige tener que esperar un año para matricularse.

El último requisito dice que tiene que haber sido propuesto antes por el equipo docente, por lo que, si un alumno quisiera entrar directamente por iniciativa propia para especializarse en un trabajo que le apasione no podría hacerlo.

Así aparece explicado en la *“RESOLUCIÓN de 7 de junio de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial, por la que se concreta la gestión del proceso de admisión del alumnado a enseñanzas de formación profesional en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, para el curso escolar 2022/2023”*.

La propuesta para que un estudiante acceda a esta formación tiene que estar aprobada ahora también por el consejo orientador. Por lo tanto, en los informes de solicitud de admisión en estos ciclos se necesitan las firmas del equipo docente, del tutor o tutora y del consejo orientador, aparte de la firma del estudiante y la del tutor o tutora legal del mismo. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, regula las condiciones de acceso y admisión para los ciclos formativos de grado básico, grado medio, grado superior y cursos de especialización de formación profesional.

Por otro lado, el secretario de Educación e Investigación de la Comunidad Valenciana, Miguel Soler, deslizaba lo siguiente en el foro sobre FP organizado por el Ministerio: “No podemos transmitirles a los chicos desde secundaria que si tienen claro que quieren hacer FP han de sacar notas bajitas, pues si sacan buenas notas se tendrán que pelear con su padre, con su madre y con su orientador... No podemos decirles que si les va muy mal en la ESO ahí tienen la FP Básica, en la que, además, para entrar, deben haber repetido alguna vez. No es un mensaje demasiado positivo”.

Entendemos que este itinerario debería ser concebido como una posible oportunidad de alternativa a la ESO, destinada a la especialización práctica del alumnado, como muestra

el siguiente titular publicado en mayo de 2020 por L. O. en la página web de La Opinión de Murcia:

Formación Profesional Básica: Una oportunidad de futuro

Las Cooperativas de Enseñanza, asociadas a Ucoerm, impulsan la FP Básica con una metodología innovadora y práctica

Demuestra que en la elección de este itinerario todo son ventajas. Las diferentes salidas profesionales facilitan la elección a los estudiantes que ya tienen claro a qué rama profesional quieren dedicarse. Estos estudios están enfocados en contenidos muy específicos, con la finalidad de trasladar al alumno un dominio claro de aquellas habilidades y competencias que va a necesitar para desenvolverse en su sector. Además, lo presenta como la formación no universitaria más demandada en España.

Desde nuestro punto de vista, esta forma de enfocar el artículo motiva en mayor medida a que los estudiantes escojan el itinerario de la Formación Profesional Básica y lo entiendan como una oportunidad alternativa para continuar sus estudios. Creemos que dicha concepción tiene una gran importancia positiva pues, desde nuestra propia experiencia, hemos visto que algunos estudiantes entran con una clara desmotivación y un concepto desvalorizado sobre sí mismos en relación a sus capacidades debido a esta problemática.

3.2. Contexto

Nos situaremos en un hipotético Instituto Integrado de Formación Profesional de carácter urbano, que se encuentra ubicado en un pequeño municipio de la comunidad autónoma de Castilla y León. El aula seleccionada pertenece al curso de 1º del “Título Profesional Básico de Electricidad y Electrónica”. Incidimos en este curso por ser el más temprano de actuación posible en la Formación Profesional Básica y por contar en dicho módulo con dos horas de tutoría a la semana, de manera que se puedan tomar algunas sesiones de la misma y utilizarlas de apoyo para cumplir, en la mayor medida posible, el efecto esperado tras la aplicación de las dinámicas prácticas que plantearemos al final de este proyecto. El módulo en el que se aplicará será el de “Instalaciones Eléctricas y Domóticas” y se realizarán actividades en cada trimestre según correspondan.

3.3. Finalidad de nuestro proyecto

Realizaremos una pequeña investigación para dar forma al concepto de la Indefensión Aprendida según lo han ido construyendo algunas mentes brillantes a lo largo de la

historia. Una vez asimilada su influencia, su alcance, sus posibles causas de aparición y el estado emocional de las personas que la padecen, pasaremos a mostrar las bases para su inmunización y curación que han establecido diversos psicólogos de manera general y, posteriormente, haremos mayor hincapié en cómo detectar este fenómeno concretamente en el campo de la educación.

Todo esto nos llevará finalmente al desarrollo de una serie de actividades para prevenirla o reducirla en nuestro aula de primero de FPB. Concretamente aterrizamos la propuesta en este ámbito científico-tecnológico, pero la finalidad es que pueda ser fácilmente extrapolable a otras áreas, cambiando los contenidos académicos en aquellas actividades que aparezcan y manteniendo su esencia.

4. Objetivos

Llegó el momento de fijar los objetivos generales. Nuestra meta es conseguir, en la mayor medida posible, dar respuesta a las preguntas que mostrábamos en la declaración de intenciones. Como bien explicamos, dichos objetivos se revisarán al finalizar el trabajo para ver el grado de consecución de los mismos.

Los objetivos del presente Trabajo Fin de Máster son cinco:

- Realizar una revisión histórica para dar forma al concepto de la Indefensión Aprendida según la han ido definiendo los autores más relevantes, así como entender las diferentes teorías que existen sobre ella.
- Analizar el papel de la Indefensión Aprendida como una de las causas del fracaso escolar.
- Asimilar la repercusión de este fenómeno en estudiantes de Formación Profesional Básica.
- Desarrollar una propuesta de actividades relacionadas con el ámbito científico-tecnológico para prevenir o reducir la Indefensión Aprendida en un módulo de Formación Profesional Básica.

5. Metodología y plan de trabajo

En primer lugar, decidimos realizar un estudio sobre las diferentes visiones que ha adquirido la Indefensión Aprendida en el transcurso del tiempo. Una vez interiorizado el concepto general y analizados algunos estudios experimentales que sobre ella se han ido realizando, pasamos a vislumbrar la influencia que tiene en el sujeto afectado. Finalmente acabaremos por desarrollar una serie de dinámicas cuya aplicación práctica esté destinada a un aula de un hipotético contexto inventado, pretendiendo ser este lo más realista posible. Para lograrlo, clasificamos los apartados del trabajo en tres grandes bloques de ítems, los cuales intentaremos cumplir secuencialmente durante el desarrollo del trabajo.

En cuanto a la realización de una investigación general sobre el tema, nuestra intención es:

- Analizar los autores que le dieron forma a la Indefensión Aprendida.
- Investigar sobre las diferentes teorías y experimentos realizados anteriormente por mentes expertas en la materia.
- Recopilar las definiciones que datan a lo largo de la historia sobre la Indefensión Aprendida de los diferentes autores reconocidos.
- Formular una definición propia de la Indefensión Aprendida.
- Estudiar la influencia de la Indefensión Aprendida en la educación, focalizándonos en la Formación Profesional Básica.
- Establecer una relación, basada en estudios, de la Indefensión Aprendida con la disminución del rendimiento académico del alumnado.

Centrándonos en el sujeto, que en nuestro caso es el alumnado afectado, los ítems a cumplir son:

- Entender, a grandes rasgos, la influencia y el estado emocional de la Indefensión Aprendida en el sujeto, en nuestro caso el alumnado de FPB.
- Vislumbrar algunos factores que pueden propiciar la aparición de la Indefensión Aprendida.

- Plantear unas posibles pautas que nos brinda la literatura para detectar al alumnado que padece Indefensión Aprendida.
- Proponer unas bases para la curación e inmunización de la Indefensión Aprendida apoyadas en estudios de otros autores.
- Mostrar una reflexión propia sobre las condiciones idóneas en las que se podría afrontar este fenómeno según nuestra filosofía.

Pasando a la acción, en la propuesta de dinámicas nos planteamos:

- Analizar el contexto particular de actuación en el que planificaremos nuestras dinámicas: un módulo del ámbito científico-tecnológico de la Formación Profesional Básica.
- Elaborar una propuesta de actividades para prevenir o minimizar en el alumnado de nuestro contexto la Indefensión Aprendida.
- Tomar conciencia de las diferentes problemáticas que puedan surgir de su aplicación, siendo realistas, y establecer líneas de actuación posibles para afrontarlas.

En cuanto a líneas futuras y a gran escala, y también como plan de objetivos personales:

- Aproximar nuestra propuesta de dinámicas a la práctica educativa real, a modo de ensayo general de futuras experiencias, tanto en la carrera profesional docente de la autora de este Trabajo Fin de Máster como para su desarrollo personal en proceso de evolución.
- Resaltar la importancia de implantar nuevas metodologías pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad dada por la complejidad del sujeto, con un objetivo social claro que promueva un verdadero cambio social, encaminado a motivar nuevas posibilidades para el desarrollo humano, la oportunidad y la libertad de ser lo que desea ser.

6. Glosario

Antes de entrar de lleno en la fundamentación histórica que hemos recopilado, vemos necesario elaborar un glosario para definir los términos clave que irán apareciendo a lo largo del documento. Este apartado facilitará una posterior comprensión durante la lectura. Todas las definiciones irán entrelazándose y ellas mismas irán ganando fuerza, de tal manera que nos lleven a asentar los cimientos para un entendimiento firme de lo que es este fenómeno.

- **Comportamiento:** es el conjunto de respuestas que muestra una persona en relación con el entorno que lo rodee. Este comportamiento puede ser consciente o inconsciente, voluntario o involuntario. Se podría decir que es la forma de actuar de cada persona y permite clasificar las conductas de un individuo.
- **Conducta:** es todo lo que hace un ser humano. Dicho en otras palabras, es una actividad consciente del sujeto que implica una serie de acciones en correspondencia con otras personas dentro de un entorno, como pueden ser caminar hacia algún lugar, coger un objeto, imaginar o pensar.
- **Contingencia:** en términos generales se refiere al grado de relación entre dos acontecimientos cualesquiera, en este caso lo relacionaremos con las acciones que realiza el sujeto y la respuesta que se obtiene de ellas. Es importante entender que la Indefensión Aprendida es un aprendizaje que tiene lugar a partir de experiencias de no contingencia, es decir, el sujeto tiene el pensamiento de que sus acciones son independientes de la respuesta obtenida.
- **Controlabilidad:** posibilidad de modificar la respuesta que obtengamos del entorno realizando una acción determinada.
- **Incontrolabilidad:** imposibilidad de realizar alguna acción para cambiar un suceso. Percibimos ante una respuesta incontrolada que, hagamos lo que hagamos, siempre ocurrirá lo mismo.
- **Indefensión:** es el estado psicológico defensivo en el que entra el sujeto y le lleva a actuar pasivamente, frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables.
- **Reforzamiento:** en psicología, se llama así al procedimiento mediante el cual la aplicación de un estímulo (llamado reforzador) hace que aumente la probabilidad de que una conducta se repita en el futuro.
- **Respuestas voluntarias:** según Seligman, sólo se denominan así aquellas respuestas que pueden ser modificadas por una recompensa o castigo. Por ejemplo: una respuesta voluntaria podría ser hacer un dibujo de un hipopótamo

por el cual alguien te pagase mil euros. Probablemente lo dibujarías varias veces. Por el contrario, si al hacerlo te diesen una descarga eléctrica, seguramente ese dibujo no volviese a aparecer.

- **Respuestas no voluntarias:** también denominadas reflejos, reacciones ciegas, instintos o tropismos. Son las respuestas que realizamos y no son sensibles al premio y al castigo. Por ejemplo, una respuesta no voluntaria puede ser la contracción de la pupila del ojo cuando se enciende una luz cercana. En este caso, si te prometiesen un millón de euros por no contraer la pupila cuando se enciende la luz, seguirías contrayéndola porque es inevitable no hacerlo, esa reacción no depende de ti.

7. Revisión histórica sobre la Indefensión Aprendida

Para conceptualizar la Indefensión Aprendida como tal, se hace necesario un análisis previo de la literatura. Por esta razón, haremos un barrido histórico de las aportaciones que se han hecho sobre el tema. Son muchas las mentes brillantes que han desarrollado teorías y estudios experimentales desde la década de 1970 para conseguir avances en este campo, pero debido al tiempo y a la extensión que nos ocuparía, no podemos abarcarlos a todos.

Por lo tanto, nosotras mostraremos una revisión bibliográfica simplificada y acotada con aquellos aspectos clave de los autores que, a nuestro juicio, hemos considerado más relevantes para el desarrollo de este proyecto.

Nos faltaría profundizar en el resto de estudios y teorías que también manejaremos y nos han servido de ayuda para hilar la estructura de lo que queremos transmitir, así como para generar las dinámicas de la propuesta final; tales como la teoría de la motivación de Maslow, las aportaciones sobre el aprendizaje de Vigotsky, los estudios sobre Indefensión Aprendida de Barraza y Silerio, etc.

Se hará referencia a ellos intentando encajarlos según corresponda en el transcurso del documento, pero no se profundizará en exponerlas con una rigurosa amplitud en este capítulo, únicamente se extraerá su esencia para hacer una recopilación principalmente práctica. Por este motivo limitaremos nuestra explicación a tres autores y a la extracción de los aspectos que nos resultan de mayor utilidad.

Aparecerán, no en orden cronológico, sino según hemos ido necesitando su información y hemos ido estructurando lo investigado, tomando al inicio el libro Indefensión (1975) de Seligman como pieza clave. Por esta razón, cabe destacar, en primer lugar, al padre de la Indefensión Aprendida y de la psicología positiva:

Martin E. P. Seligman

Agosto de 1942, Nueva York, EEUU – Actualidad



Seligman es un psicólogo estadounidense mundialmente reconocido por ser pionero en la Psicología Positiva, por sus estudios sobre la depresión y por los experimentos que llevó a cabo y con los que dio forma a la Teoría de la Indefensión Aprendida. Se dice que empleó por primera vez el término de Indefensión Aprendida a finales de los años sesenta, aunque Maslow ya había indagado sobre ello en relación con las aportaciones que hizo sobre la autorrealización.

De 1964 a 1967 fue becario graduado de la *National Science Foundation*, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Pensilvania. Desde finales del año 2005, es él quien dirige este Departamento. Anteriormente había ocupado el puesto de presidente de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA), desde el año 1996.

Entre otras grandes obras literarias que el autor escribió, para el desarrollo de este trabajo concretamente nos centraremos en un pequeño análisis personalizado que llevaremos a nuestro campo de estudio, extrayendo algunas de las ideas que aparecen en su libro **Indefensión (1975)**:

En este libro, el psicólogo comienza contando la historia de cinco de sus pacientes que padecían indefensión aprendida en diferentes vertientes. Cada uno presentaba una sintomatología distinta dependiendo del fenómeno por el que estuviera causada. Trata de explicar lo que le sucedía a cada uno mediante la formulación de la Teoría de la Indefensión Aprendida. En ella explica ampliamente el fenómeno basándose, entre otras cosas, en el **condicionamiento clásico de Pávlov y el condicionamiento operante de Skinner**. Muestra una teoría de curación e inmunización para la IA y, finalmente, extrae sus propias conclusiones de los experimentos que realizó con animales y seres humanos, concluyendo su evidente relación con los trastornos del espectro depresivo.

Considera este estado psicológico desde la perspectiva de la educación y el desarrollo emocional, para señalar cómo la experiencia de la incontrolabilidad, durante la infancia, puede afectar al desarrollo del niño y también a la manera de enfrentar los retos que se encuentre en su vida adulta.

Iván Pávlov

Septiembre de 1849, Riazán – Febrero de 1936, San Petesburgo



Iván Pávlov fue un reconocido fisiólogo ruso que estudió medicina y química. Una vez doctorado, amplió sus conocimientos en Alemania. En 1890 fue profesor de fisiología en la Academia Médica Imperial. Fue director de los laboratorios del Instituto de Medicina experimental de Rusia. Obtuvo el premio Nobel en 1904 por sus aportaciones a la medicina digestiva. Pávlov es conocido, sobre todo, por la formulación de la ley del reflejo condicionado, que desarrollaremos a continuación.

Abrió nuevos caminos a la psicología, a la psiquiatría e incluso a la pedagogía. Se elaboraron gracias a sus contribuciones numerosas teorías en las que se exponía que el proceso de aprendizaje y del conocimiento eran el resultado de multitud de reflejos condicionados en las personas.

Condicionamiento clásico de Pávlov

También conocido como el aprendizaje estímulo – respuesta o la formulación de la Ley del Reflejo Condicionado.

“Es un método mediante el cual se asocia un estímulo condicionado con otro incondicionado. En este procedimiento se presentan dos estímulos con estrecha proximidad temporal. El primero, o EI, produce un reflejo. Después de un cierto número de ensayos, también el segundo, o EC, adquiere la cualidad de producir un reflejo semejante.” (Sarason, 1981)

Contamos un ejemplo cotidiano para comenzar a sumergirnos en la explicación de las asociaciones según el condicionamiento clásico:

Cuando percibimos el olor de un perfume que nos recuerda a alguien especial, como puede ser la colonia que usaba nuestra abuela, nos produce una sensación placentera. Esto sucede porque anteriormente se produjo una asociación de esa fragancia con alguna situación agradable que viviste con esa persona.

Iván Pávlov estudió en un experimento las asociaciones entre conductas y estímulos contiguos con animales. Observó la salivación automática de unos perros al acercarlos comida. A esta reacción lo llamó respuestas reflejas innatas.

En el experimento expone la comida como un Estímulo Incondicionado (EI) debido a que la reacción de los perros ante ella es refleja y biológica (no aprendida). Por consiguiente, la salivación automática de los perros al acercarlos comida toma el papel de Respuesta Incondicionada (RI), ya que es una respuesta refleja e innata, como mencionamos antes.

Después, introdujo un timbre en el experimento. Este producía un sonido, el cual, al principio de la investigación no producía ninguna respuesta impactante en los perros, por lo que se consideró un Estímulo Neutro (EN).

Posteriormente, al hacer sonar el timbre repetidas veces de forma contigua al servir la comida a los perros (EN + EI), llegó un momento en el que el animal asoció ambos eventos. Esto hizo que el Estímulo Neutro se convirtiera en un Estímulo Condicionado (EC).

La Respuesta Condicionada (RC) fue la reacción desencadenada por el Estímulo Condicionado (EC), que es una reacción similar a la que ocurre con la Respuesta Incondicionada (RI). En este caso, la RC sería de nuevo la salivación.

El Estímulo Neutro (el timbre), debido a esta asociación, llega a provocar una reacción similar a la generada por el propio Estímulo Incondicionado (la comida).

En otras palabras y a modo de resumen:

El condicionamiento clásico se trata de un mecanismo de aprendizaje asociativo en el que un estímulo neutro se asocia, muy probablemente tras su reiterado emparejamiento, con otro evento.

Para poder visualizar mejor lo explicado anteriormente, se muestra un esquema ilustrado en cuatro fases:

Antes del condicionamiento: fases 1 y 2.

Durante el condicionamiento: fase 3.

Después del condicionamiento: fase 4.

Recordatorio:

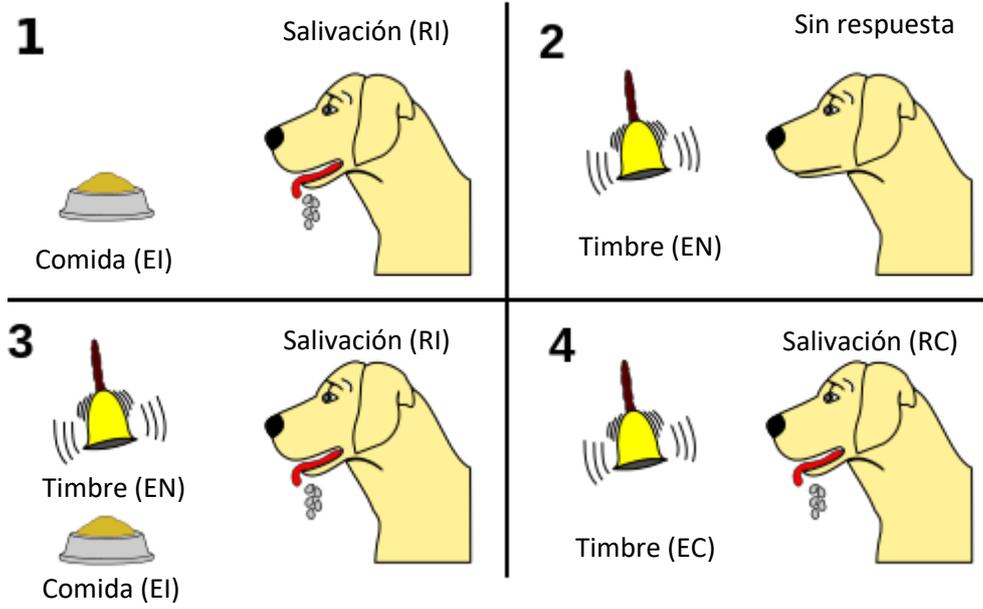
EI: Estímulo Incondicionado

EC: Estímulo Condicionado

EN: Estímulo Neutro

RI: Respuesta Incondicionada

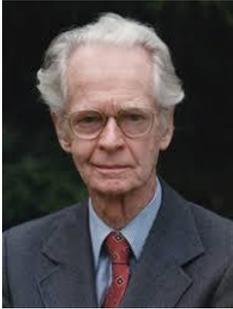
RC: Respuesta Condicionada



[Figura 01: Representación gráfica modificada del experimento del condicionamiento clásico de Pávlov.]

B. F. Skinner

Marzo de 1904, Pensilvania - Agosto de 1990, Massachusetts



Burrhus Frederic Skinner fue un psicólogo y filósofo social famoso en todo el mundo por su investigación pionera en el campo del aprendizaje y el comportamiento. Obtuvo el doctorado en psicología por la Universidad de Harvard en 1931, y continuó allí sus investigaciones. En 1936 empezó a trabajar como profesor en la Universidad de Minnesota. Obtuvo el Premio Nacional de la Ciencia de los EEUU por sus valiosas contribuciones a la psicología.

Nos quedaremos con su primer libro: *La conducta de los organismos*. Lo publicó en el año 1938. Se vio influido por la teoría del condicionamiento clásico de Pávlov y por el conductismo de J. B. Watson y creyó que era posible explicar la conducta de los individuos como un conjunto de respuestas fisiológicas condicionadas por el entorno. Se entregó al estudio de las posibilidades que ofrecía el control científico de la conducta mediante técnicas de refuerzo y elaboró diversos experimentos con ratas de laboratorio, empleando un artilugio especial diseñado por él mismo, el cual actualmente se conoce como la «Caja Skinner».

Condicionamiento operante de Skinner

De la teoría del aprendizaje por condicionamiento operante de Skinner extrajimos de manera sintetizada los siguientes aspectos:

- Es una teoría basada en la Ley de efecto de Thorndike (1905) que fue propuesta para estudiar el complejo comportamiento de los seres humanos mediante el estudio de las respuestas voluntarias que muestra el organismo cuando está inmerso en un entorno controlado. A estos comportamientos los nombró respuestas operantes.
- De acuerdo con este principio, es más probable que se repita un comportamiento si va seguido de consecuencias agradables y será menos probable si las consecuencias de su realización son desfavorables o desagradables.
- Skinner introdujo un nuevo término “la Ley de efecto-refuerzo.” La cual fue una modificación de la Ley de Thorndike. Dice que el comportamiento que es reforzado tiende a repetirse o fortalecerse; mientras que el comportamiento que no es reforzado tiende a extinguirse o debilitarse.

En el libro *Indefensión*, Seligman explica que la diferencia entre un experimento típico de condicionamiento clásico de Pávlov y un experimento de condicionamiento operante de Skinner es precisamente la indefensión.

Por un lado, el condicionamiento clásico o pavloviano se ocupa de las respuestas no voluntarias, mientras que, por otro lado, el condicionamiento operante estudia las respuestas voluntarias.

En el condicionamiento clásico de Pávlov no se permite que ninguna respuesta, condicionada o de otro tipo, modifique el Estímulo Condicionado (EC) o el Estímulo Incondicionado (EI) que veíamos en la figura anterior (véase Figura 01), mientras que en un experimento operante debe haber alguna respuesta que obtenga recompensa o alivio del castigo. En otras palabras, en el aprendizaje el sujeto tiene una respuesta voluntaria que controla ciertos resultados ambientales, mientras que en el condicionamiento clásico se halla indefenso.

7.1. Teorías y estudios experimentales sobre la IA

En una toma de contacto inicial, presentamos la Teoría de la Indefensión Aprendida, extraída del libro *Indefensión* (1975) de Seligman. Es producto del trabajo experimental con animales que trata el miedo y el aprendizaje por evitación. Explicaremos brevemente en qué consisten dos conceptos que en su momento consideramos clave para seguir procesando el resto de información sobre la IA, y que guardan una estrecha relación entre sí; son el locus de control y la contingencia. Después, mostraremos un pequeño resumen sobre la Reformulación de la Teoría de la Indefensión Aprendida, seguido de la Teoría de las atribuciones de Weiner y, finalmente, explicaremos en qué consistió el experimento del psicólogo Donald Hiroto.

Teoría de la Indefensión Aprendida

El concepto de indefensión aprendida fue acuñado por Martin Seligman y Maier al describir un fenómeno que les ocurría a perros sometidos a una serie de descargas eléctricas aleatorias en el tiempo durante una secuencia de condicionamiento clásico aversivo y un entrenamiento de escape-evitación (González, de Greiff y Avendaño, 2011).

La Teoría de la Indefensión aprendida fue desarrollada en la década de los años 60 por quien es considerado el padre de la Indefensión Aprendida: el psicólogo estadounidense Martin Seligman.

Para Seligman la indefensión se produce cuando las personas atribuyen sus “fracasos” a sucesos incontrolables y creen que continuarán fracasando debido a la falta de control que mantienen sobre las circunstancias que hacen que fallen, es decir, que emerge cuando las personas asumen que los acontecimientos que suceden en sus vidas son independientes de sus acciones y por lo tanto no controlables.

Las investigaciones sobre la indefensión aprendida comenzaron con animales. En el año 1967, Seligman, Overmier y Maier llevaron a cabo un experimento con perros, a nuestro juicio cruel, para demostrar de qué forma se puede someter la voluntad infundiendo el sentimiento de derrota en un sujeto.

En un primer estudio dividieron a cientos de canes mestizos en tres grupos y les colocaron un arnés que llaman pavloviano.

Siguieron un modelo de diseño triádico, con tres grupos de sujetos, en el que cada uno tenía un rol:

- Grupo A o grupo de control: no se les aplicó estimulación alguna.
- Grupo B o grupo escapable: se les aplicaba descargas eléctricas incontroladas, pero apretando una palanca los perros podían lograr su cese.
- Grupo C o grupo inescapable: este grupo no podía hacer nada para terminar con las corrientes.

Los perros del grupo A fueron puestos en libertad después de un cierto período de reclusión sin ningún tipo de daño, sirviendo estos como grupo de control del experimento. Por otro lado, a los perros del grupo B les ataron y les aplicaron descargas eléctricas que podían terminar si presionaban una palanca que las desactivaba.

A los perros del grupo C les aplicaron descargas eléctricas del mismo modo, pero en este caso no había ningún mecanismo que pudiera desactivar esas corrientes que llegaban al azar. No podían evitarlas con ninguna respuesta, eran irregulares ya que su duración e intensidad eran reguladas por el experimentador, y no cesaban. (Estas condiciones cumplen los requisitos de la definición de incontrolabilidad). Los perros asumieron que no podían hacer nada para evitar esas descargas y se resignaron a sufrirlas. En este tercer grupo los animales terminaron mostrando síntomas de depresión.

Finalmente, los perros de los grupos B y C fueron situados en una llamada “caja de vaivén”. Estas cajas o cámaras se componían de dos compartimentos, uno de ellos electrificado y el otro sin electrificar (véase “Figura 02”). Si querían evitar la descarga simplemente tenían que saltar la barrera y acceder al otro lado de la caja sin electricidad.



[Figura 02: Representación de la caja vaivén del experimento de Seligman, Overmier y Maier, 1967.]

Los perros del grupo B no mostraron problemas para huir de las descargas, pero los del grupo C terminaron asumiéndolas de forma pasiva, sin intentar hacer nada para evitarlas. Tan solo gemían al recibir los choques eléctricos. Ya tenían asumido el estado de indefensión.

El comportamiento de los perros pertenecientes a los grupos B y C era muy distinto. Mientras el primero mostraba un ánimo estable y normal, el segundo permanecía quieto, con lástima y asustado. Un tercio de los 150 perros que componían el grupo C consiguieron encontrar la manera de salir de ese comportamiento depresivo a pesar de la experiencia previa. El resto no lo logró.

Como conclusión, Seligman y Maier demostraron con este experimento que se puede inducir a la condición psicológica en la que un sujeto aprende a creer que está indefenso y que no tiene ningún control sobre la situación en la que se encuentra, asimilando que cualquier cosa que haga es inútil para cambiar la situación. A consecuencia de ello, la

persona permanece pasiva frente a una situación aversiva o dañina, incluso cuando dispone de la posibilidad real de cambiar estas circunstancias.

Este experimento en un principio se realizó para investigar los síntomas de la depresión. Posteriormente se publicaron diversos artículos sobre él para demostrar la Teoría de la Indefensión Aprendida de Seligman aplicada a los seres humanos.

Refiriéndonos a personas, afirmaron el hecho de que cuando el sujeto experimenta una situación traumática que no ha controlado, su motivación para responder a posteriores situaciones traumáticas disminuye. Incluso, aunque responda eficazmente y logre liberarse de la situación, le resulta difícil aprender y creer que su respuesta ha sido efectiva. Su equilibrio emocional queda perturbado y hay índices que denotan la presencia de síntomas de la depresión.

Añadiremos que cuando se aprecia la situación como no personal, independiente y no permanente se logra superar la experiencia traumática; por el contrario, si una persona ha fallado en el pasado puede llegar a la conclusión errónea de que no tendrá éxito en el futuro.

Aquí entra en juego la relación de los hechos con el locus de control y el concepto de contingencia que explicaremos a continuación.

El locus de control y la contingencia

El lugar de control o locus control es un término usado en psicología que hace referencia a la percepción que tiene una persona acerca de dónde se localiza el agente causal originario de los acontecimientos que suceden en su vida.

Su definición fue acuñada por Rotter (1966). Establece que “si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su conducta o sus propias características relativamente permanentes, se ha dicho que es una creencia en el control interno”; en cambio, si sostiene que “cuando un refuerzo es percibido como siguiendo alguna acción personal, pero no siendo enteramente contingente con ella, es típicamente percibido, en nuestra cultura, como el resultado de la suerte (...), y en este sentido se ha dicho que es una creencia en el control externo”.

Como recordamos, la contingencia hace referencia al grado de relación entre dos acontecimientos cualesquiera. La relación que se establece entre ellos puede ser de controlabilidad o de incontrolabilidad. Las respuestas individuales de un sujeto ejercen algún control sobre los resultados o, por el contrario, pueden no ejercerlo.

Para Seligman, las situaciones generan que las personas desconecten las acciones del resultado son las que suponen la no contingencia y, por ende, son más propensos a caer en el pensamiento de: “si lo que hago no tiene ninguna repercusión en el ambiente entonces es mejor no hacer nada”.

Mostramos un ejemplo para asociar todo esto a la práctica escolar:

Un estudiante con locus de control interno atribuye sus aprobados a sí mismo, es decir, piensa que los ha logrado gracias a su comportamiento, su esfuerzo y el tiempo dedicado al estudio. Este estudiante percibe la contingencia o relación existente entre sus acciones y la respuesta obtenida del entorno.

Por el contrario, un estudiante con locus de control externo asocia al azar el acontecimiento de obtener un aprobado y piensa que su éxito ha sido cuestión de suerte. Aquí vemos que desconecta sus acciones de la respuesta obtenida, luego estaría suponiendo una “no contingencia” entre ellas.

En otro caso, si ambos suspendiesen los siguientes exámenes, el estudiante con locus de control externo tendría mayor facilidad en caer en indefensión asociada a un comportamiento de pasividad, empapado por el pensamiento de: “por más que estudie no voy a aprobar, luego es mejor no hacer nada”.

Reformulación de la Teoría de la Indefensión Aprendida

En 1978, Abramson, Seligman y Teasdale reformularon la Teoría de la Indefensión Aprendida aplicada a personas e incluyendo el locus control y el efecto de las atribuciones, es decir, a qué atribuye el sujeto su éxito o su fracaso en las experiencias de sucesos controlables e incontrolables (que veremos más en detalle en la explicación de la Teoría de las atribuciones de Weiner). Cuando nos encontremos en una situación de no control y nos preguntamos a qué es debido, la respuesta que nos demos determinará en gran medida nuestra capacidad de resolución y nos conducirá o no a un estado de indefensión.

El efecto de las atribuciones o estilo atribucional se define por cómo reaccionamos sobre la causa de un acontecimiento, ya sea negativo o positivo. Cada persona tiene su propia manera de entender las cosas que le suceden en la vida y, hacer atribuciones respecto a ellas, pudiendo ser estas atribuciones ficticias o reales, y esto mismo hace que las situaciones vividas nos resulten más llevaderas. Las personas necesitamos dar respuesta sobre las causas de la conducta de los demás y de nosotros mismos, porque eso nos ayuda a dar sentido, a predecir y gestionar mejor nuestras experiencias.

La Teoría de la Reformulación de la Indefensión Aprendida defiende que entramos o no en indefensión según nuestro estilo atribucional y que éstas se dan en función de tres dimensiones:

- **Internas / Externas**

Una persona hace atribuciones internas cuando percibe que las causas son debidas a sí misma, y externas, cuando las atribuye a otras razones ajenas a ella.

Por ejemplo; cuando un niño suspende un examen de matemáticas, este haría una atribución interna si se echase la culpa a sí mismo por tener poca inteligencia. Pero si percibiese que su fracaso está causado porque el examen era demasiado difícil o que el profesor le ha evaluado injustamente, en este caso estaría haciendo atribuciones externas. El hecho de hacer atribuciones internas es lo que disminuye la autoestima y lleva a la infravaloración de uno mismo.

- **Estables / Inestables**

Este tipo de atribución depende de la reflexión que hace la persona respecto a la durabilidad o no de la situación adversa.

Siguiendo el ejemplo de antes, en este caso si el niño pensara que las matemáticas son muy difíciles y nunca va a aprobarlas, estaría haciendo una atribución estable. Por el contrario, si pensase que ha suspendido este examen pero que el siguiente lo aprobará, estaría haciendo una atribución inestable: ha sucedido una vez, pero no tiene por qué suceder siempre así, se da opción al cambio.

Si la incontrolabilidad se atribuye a una causa estable en el tiempo es más difícil que la persona consiga salir de la Indefensión aprendida que si la considera inestable o pasajera.

- **Globales / Específicas**

La atribución global se hace cuando el sujeto cree que se encontrará dificultades en muchas áreas de su vida, por lo que la Indefensión Aprendida le puede llevar a estarlo también en otras áreas. En cambio, la atribución específica se hace a una sola situación, sin que la persona generalice lo que le sucede en otras.

Si el estudiante piensa que no es capaz de aprobar inglés porque no es bueno para los idiomas, estará generalizando y haciendo una atribución global. Por otro lado, si piensa que no consigue aprobar esta asignatura porque es difícil, la indefensión no se generalizará a otros aspectos de su vida.

Teoría de las atribuciones de Weiner

Para Bernard Weiner, el tipo de atribuciones que realice un estudiante determinará tanto las metas como las expectativas sobre ellas, las cuales podrán considerarse facilitadoras u obstaculizadoras de su futuro éxito académico.

Ahora bien, la Teoría Atribucional de Weiner (1986) combina elementos de atribución causal y emociones para explicar la conducta dirigida al logro. Él mismo la considera como una teoría motivacional en la que establece que la atribución actual del éxito o el fracaso a ciertas causas, en función de experiencias pasadas, puede tener consecuencias para las expectativas del individuo con respecto a su éxito o fracaso futuro. Esto repercute sobre el esfuerzo, la dedicación y el interés que deposite en tareas similares.

Nos quedaremos con que para Weiner no solo el éxito o fracaso serán importantes en las metas del estudiante, sino también la causa por la que el estudiante cree haber llegado al éxito o al fracaso, llegamos a lo que define Weiner como la atribución.

Como podemos comprobar, está estrechamente relacionado con lo visto en la Reformulación de la Teoría de la Indefensión Aprendida.

Weiner plantea que las atribuciones realizadas por el estudiante para explicar el resultado de la tarea son debido a las siguientes causas; la capacidad (o falta de capacidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), la suerte (o su falta) y el grado de dificultad de la tarea, pudiendo haber otras (véase “Figura 03”).

Dimensión de la atribución	Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

[Figura 03: Dimensiones de la causalidad en la Teoría de Weiner (1985).]

Dichas causas tienen varias dimensiones, las cuales ya hemos explicado extensamente en qué consisten, por lo que solo las mencionaremos brevemente añadiendo algún matiz:

- **El locus de control:** lugar donde se encuentra la causa, la cual puede estar dentro del propio individuo (locus interno) o fuera de él (locus externo). La capacidad y

el esfuerzo serían causas internas y la dificultad de la tarea, la evaluación del profesor y la suerte, externas.

- **Estabilidad:** grado en que las causas se consideran más o menos constantes en el tiempo. La capacidad y la dificultad de la tarea se entenderían como factores estables y el esfuerzo, el docente y la suerte como inestables.
- **Controlabilidad:** grado en el que se percibe que las causas están bajo control voluntario, o escapan a él. La dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y la competencia docente se consideran incontrolables, el esfuerzo no.

Según el autor, estas dimensiones son las que determinan las expectativas de los estudiantes y su motivación, lo que finalmente acabará repercutiendo sobre su rendimiento. Finalmente, concluye que los alumnos que atribuyen sus resultados a causas internas, inestables y controlables (el esfuerzo) tienen mayores probabilidades de obtener éxito en sus resultados académicos; por el contrario, los alumnos que atribuyen sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables (suerte), harán poco esfuerzo en su estudio y aprendizaje.

Experimento de Hiroto

Unos años después, en 1975, Donald Hiroto hizo un experimento similar al de Seligman con universitarios, pero en este caso las descargas eléctricas incontrolables de la primera fase experimental se sustituyeron por ruidos desagradables y problemas irresolubles, y en la segunda fase, se medía el rendimiento de dichas personas en tareas de evitación, tareas de solución de problemas o anagramas.

Las conclusiones de los resultados obtenidos muestran que las personas que habían sido expuestas a situaciones incontrolables también presentan el estado de indefensión, del mismo modo que los perros del experimento inicial.

La persona espera que los acontecimientos futuros también sean incontrolables, comienzan a actuar de forma pasiva, más lentamente. Muestran incapacidad para iniciar acciones y evitar situaciones frustrantes o desagradables, esta disminución en la motivación va acompañada de sentimientos de incompetencia, frustración y depresión. Roth y Kubal (1975) extrajeron unas conclusiones muy similares de un experimento con estudiantes universitarios evaluando la hipotética relación entre las experiencias de falta de control y el comportamiento pasivo.

8. ¿Qué es la Indefensión Aprendida?

Una vez estudiado el marco histórico, hemos elaborado una recopilación con algunas de las definiciones que existen en la literatura de los autores más reconocidos sobre la Indefensión Aprendida. Expondremos todas ellas e iremos sacando conclusiones, las cuales nos darán pie a hilar unas con otras.

En primer lugar, mostramos la definición de quien es considerado el padre de la indefensión aprendida. El psicólogo Martin Seligman acuñó este término por primera vez en la historia, si bien Abraham Maslow ya había indagado sobre ello en su Teoría de la Motivación. Seligman (1975) lo define como “un **estado psicológico** en el que un sujeto se cree incapaz de modificar, mediante sus conductas, la situación displacentera en la que está inserto. Esta **condición** refleja la convicción de la falta de control sobre el ambiente.” Explica que es el propio sujeto quien se siente incapaz de modificar una situación displacentera por estar convencido de no tener control sobre el ambiente.

Al poco tiempo Seligman y Maier (1967), dieron una versión reformulada de la definición anterior y manifestaron que es “un **trastorno psicológico** caracterizado por una involución en el aprendizaje causada por la actuación impredecible de un estímulo aversivo sobre el individuo, sin disponer éste de un mecanismo para escapar o evitar dicho estímulo.” En este caso añaden que el sujeto afectado carece de mecanismos para escapar del estímulo o de la situación displacentera de la que hablaban con anterioridad, además, lo definen en ese momento como un trastorno psicológico en el que se sufre una regresión en el aprendizaje.

Por otro lado, ya entrados en el siglo XXI, Barraza (2011) lo traslada al mundo de la educación y establece que es “un tipo de **comprensión deficitaria** de la realidad o **sensación de incontrolabilidad** que suele estar asociado a problemas como el estrés generado por las demandas escolares”, atribuyendo al sujeto el hecho de no ser capaz de comprender la realidad en su totalidad y tener la sensación de no controlarla. Dice estar causado normalmente por el estrés de las tareas escolares en este ámbito.

Al año siguiente, Schunk (2012) lo explica como “un **estado psicológico** que implica un **trastorno en la motivación, en los procesos cognoscitivos y en las emociones** debido a que previamente se experimentó una falta de control.” Este autor fue el pionero en introducir como causante del fenómeno de la IA la experiencia de falta de control en una situación previa, así como en explicar algo que consideramos realmente importante en la definición: que dicho estado afecta a la motivación y a las emociones del sujeto.

También en 2012 aportaron su punto de vista González y Hernández (2012), ellos lo entienden como “un **estado de ánimo, actitud y percepción** que la persona tiene sobre acontecimientos externos, condicionando la conducta del individuo.” Aquí vemos que estos dos autores introducen los nuevos términos de actitud y percepción en su definición.

Atribuyendo al sujeto un aprendizaje que le hace comportarse pasivamente ante oportunidades existentes, y explicando que el sujeto sí goza de posibilidades para ayudarse en contraposición a lo que explicaban Seligman y Maier con referencia a que el sujeto carece de mecanismos para escapar del estímulo o de la situación displacentera;

Malo (2015) expone que es “una **condición** de un ser humano **que ha aprendido a comportarse pasivamente**, sin poder hacer nada y que no responde a pesar de que existen oportunidades para ayudarse a sí mismo evitando las circunstancias aversivas.”

La definición más reciente es la de Galeano y Balbuena (2016), ellos lo muestran como “un **fenómeno psicológico subjetivo** producto de una conceptualización de ideas referidas a situaciones incontrolables”, entendiéndolo como que el sujeto no percibe su realidad o capacidad objetivamente.

Por último, mostramos como mayor acercamiento a la concepción de lo que nosotras entendemos por este fenómeno psicológico, la definición más reciente de la reconocida psicóloga clínica Marta Díez. En su libro *Indefensión Aprendida* (2022), explica que “la Indefensión Aprendida (IA) o, en su término en inglés, *Learned Helplessness*, es una **sintomatología** (no un trastorno) que tiene su origen en la imposibilidad del individuo para salir de una situación adversa. La experiencia reiterada de no control lo conduce a la convicción de que, haga lo que haga, no será capaz de conseguir evitar la adversidad, por lo que, en consecuencia, padecerá un déficit motivacional, cognitivo y emocional”.

A continuación, planteamos una representación sintetizada de la recopilación de las palabras más representativas que han usado los investigadores mencionados, que hemos marcado en azul, para dar forma al concepto de la Indefensión Aprendida a lo largo de la historia:



[Figura 04: Nube de palabras: conceptualización de la indefensión aprendida.]

Para terminar el capítulo y como conclusión, llegamos a plantear una definición propia que hemos elaborado como un compendio de aspectos de todas las definiciones vistas anteriormente:

*“La **Indefensión Aprendida** es un estado psicológico en el cual el sujeto tiene la percepción de verse incapaz de enfrentarse a una situación aversiva o displacentera en la que se encuentra inmerso, lo que desencadena un comportamiento pasivo. Normalmente es causada por la vivencia de una experiencia similar previa que ha sido incontrolada, posiblemente reiterada en el tiempo. Puede provocar efectos negativos en el estado de ánimo y en la motivación.”*

A la hora de elaborar nuestra definición hemos tenido en cuenta que el sujeto es él mismo quien percibe no ser capaz de afrontar la situación displacentera o problema, aunque realmente sí que exista la posibilidad de hacerla frente, por no haber controlado una situación parecida en el pasado que probablemente haya sucedido en más ocasiones. Lo cual causa en el sujeto una bajada del estado ánimo, influye en su conducta y, por último, disminuye notoriamente su motivación.

Esta pequeña recopilación nos fue dando pistas para reflexiones posteriores, pues la clave quizás sea hacer ver al sujeto que existen mecanismos para salir de esa situación displacentera y que sí es capaz de conseguirlo. Más adelante mostramos cómo hemos llevado estas reflexiones a la práctica.

9. Influencia de la Indefensión Aprendida en la educación y en la Formación Profesional Básica

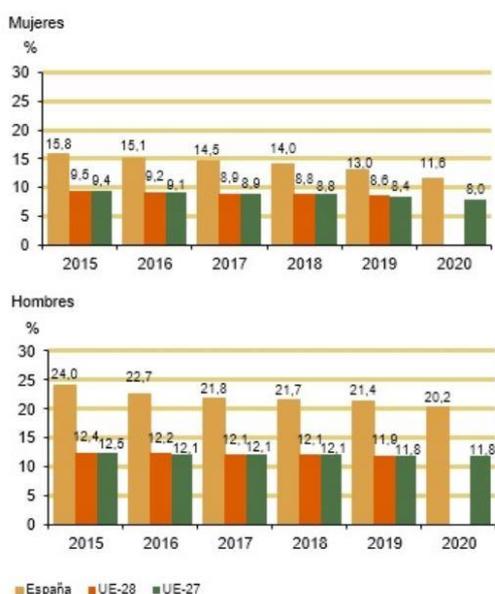
La revisión de la literatura sobre el estudio de la Indefensión Aprendida en el alumnado de los diferentes niveles educativos nos permitió localizar numerosos trabajos de investigación: Barraza (2011), Barraza y Silerio (2011), Baum, Fleming y Reddy (1986), Yela y Gómez (2000), Firmin, Hwang, Copella y Clark (2004).

Además, siguiendo el camino de lo que queremos mostrar, numerosos autores avalan este estado psicológico como uno de los factores que siguen alimentando el fracaso escolar (Burgos, (1990); Falo, (1991); Chiaromonte, (2000); Noguera y Hernández, (2017); Arzate-Salgado, (2019); Díez (2022)).

Sin embargo, aunque se abarquen enseñanzas distintas en todos ellos, no hay informes específicos en los que se investigue la influencia de este fenómeno en la Formación Profesional Básica. Creemos que en este ciclo formativo también se da este fenómeno, aunque no será en este TFM donde se haga una investigación reglada en profundidad sobre ello, por circunstancias de tiempo y exceso de profundidad para lo que nuestro trabajo concierne. En base a lo observado, somos conscientes de que aún hay mucho trabajo por hacer.

Los alumnos que cursan la FPB terminan con 17 años y algunos optan por abandonar el sistema educativo antes de cumplir los 18 en vez de continuar sus estudios cursando un Ciclo Formativo de Grado Medio. El Instituto Nacional de Estadística, tomando como fuente los Indicadores de educación de la Estrategia Europa 2020 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, expone los resultados del abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años.

Abandono temprano de la educación-formación.
España, UE-27 y UE-28 (%)



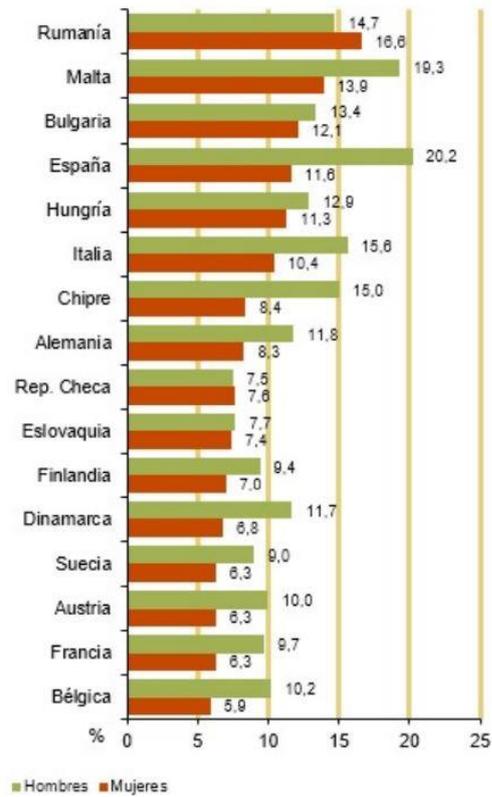
[Figura 05: Abandono temprano de la educación-formación en España.]

En el año 2020 en España el abandono temprano de la educación-formación alcanza la cifra de 20,2% para los hombres y 11,6% para las mujeres. En los últimos años esta cifra se ha ido reduciendo, con un valor para los hombres del 21,8% en el año 2017, 21,7% en el año 2018 y 21,4% en el año 2019. En las mujeres alcanzó un valor de 14,5% en el año 2017, 14,0% en el año 2018 y 13,0% en el año 2019.

La mejora en las cifras del año 2020 se debe al incremento de la población que ha alcanzado el nivel de educación secundaria segunda etapa.

En comparativa con otros países, el INE nos aporta los datos expuestos en la tabla de la derecha. Si nos fijamos, podemos extraer de ella la conclusión de que el año 2020 la cifra de abandono temprano de la educación-formación en España para los hombres (20,2%) es la más alta de todos los países de la Unión Europea.

Abandono temprano de la educación-formación en la UE. 2020



Fuente: Indicadores Europa 2020. Eurostat

[Figura 06: Abandono temprano de la educación-formación en la UE.]

10. Estado emocional en la Indefensión Aprendida

Cuando una persona se encuentra inmersa en la Indefensión Aprendida muestra un comportamiento pasivo, es decir, se resigna a intentar cambiar aquello que le resulta displacentero por entenderlo como algo que se escapa de su control, bien sea por miedo o por el sentimiento instaurado en su mente de “no puedo hacerlo” o “yo no soy capaz”.

La creencia adquirida de que no podrá solucionar la situación que le conduce hacia sentimientos negativos, tales como la frustración, es tan fuerte que, a pesar de que existan oportunidades para ayudarse a sí misma evitando las circunstancias desagradables, ya no será capaz de hacerlo.

El desgaste psicológico que supone enfrentarse al fracaso o a experiencias negativas deja una importante huella en la forma que tendremos de hacer frente a los retos que nos surjan en el futuro.

Cuando un individuo tiene una experiencia aversiva incontrolable, se producen una serie de trastornos y déficits que interfieren o impiden el aprendizaje posterior de nuevas respuestas. Si esta indefensión se prolonga en el tiempo, puede afectar a otros campos durante el desarrollo de la persona a lo largo de su vida adulta.

La importancia del modelo de indefensión reside en las similitudes que mantiene con la depresión. Para Seligman la depresión, al igual que la indefensión, se produce cuando las personas generan expectativas de incontrolabilidad. Los déficits que se producen en la indefensión (motivacionales, emocionales y cognitivos) son similares a ciertos síntomas que aparecen en las personas con depresión. A continuación, se expone un resumen de las semejanzas entre indefensión y depresión:

- En ambas se produce un deterioro en la motivación.
- La depresión aumenta tras experiencias incontrolables aversivas.
- Las personas deprimidas y las que muestran indefensión en ocasiones presentan sesgos cognitivos, es decir, fallos a la hora de interpretar la realidad.
- Ambas suponen que el éxito en una tarea de destreza se debe al azar.
- Las personas deprimidas obtienen rendimientos similares a las personas que experimentan indefensión cuando tienen que evitar una estimulación desagradable.
- Las personas no deprimidas que se les induce un estado de indefensión se comportan en los experimentos de forma similar a las personas deprimidas.
- Las personas deprimidas muestran dificultades para modificar sus expectativas negativas sobre el rendimiento en tareas de habilidad. Al igual que en la indefensión, el control percibido sobre los acontecimientos negativos y la expectativa de poder controlarlos en el futuro es baja incluso cuando se obtiene éxito en la tarea.

Si nos paramos a pensar, las situaciones aversivas a las que se tiene que hacer frente producen estrés, y esto se potencia más aún si se ven como irremediables hagamos lo que hagamos, luego tiene sentido que entremos en un estado de pasividad al no poder hacer nada en contra de eso que entendemos como una amenaza.

Esto nos lleva directamente a entender la parte positiva de todo esto, y es que, según lo explica Díez (2022), **el estado de pasividad desencadenado por la Indefensión Aprendida se convierte en un mecanismo de defensa** propio, un escudo para evitar el estrés que provoca la batalla interna que uno vive cuando intenta cambiar una situación adversa o salir de ella.

Teóricamente se ha demostrado que el efecto de la Indefensión Aprendida es generalizable a través de distintos reforzadores (Maier, 2014). A su vez, explica, esto se manifiesta mediante tres tipos de déficits:

- **Déficit motivacional:** el sujeto pierde interés por aquello que le ha conducido a la IA, ya sea aprender matemáticas, inglés o cualquier otra vivencia que podría haber sido placentera. En situaciones adversas la persona deja de estar motivada para salir de la situación. Sus respuestas voluntarias se ralentizan. Si el sujeto asimila que sus acciones no cambian la situación, consecuentemente la probabilidad de que siga intentando cambiarlo disminuirá en el futuro.
- **Déficit cognitivo:** provoca que el sujeto adquiera dificultad en asimilar posteriormente que una respuesta controla una consecuencia, aunque previamente no la haya controlado. El sentimiento de incapacidad obstaculiza el aprendizaje para aprender cosas nuevas o iniciar nuevas experiencias. De este modo, la capacidad para tomar decisiones adaptativas queda reducida.
- **Déficit emocional:** cuando las consecuencias son suficientemente aversivas, tras una experiencia incontrolable se producen una serie de desórdenes conductuales y fisiológicos característicos de un estado de ansiedad, miedo, frustración, impotencia, desánimo, enfado o conductas disruptivas, seguido de depresión si se prolonga en el tiempo.

Las destrezas cognitivas, comenta que también se ven afectadas, ya que se producen ejecuciones más pobres a la hora de solucionar problemas de todo tipo.

Si nos lo llevamos al aula, creemos que la repetida experiencia de fracaso en ciertas tareas generará que el estudiante se sienta indefenso, aun cuando ésta sea superable. La falta de control no produce placer, puede ser aversiva y conduce a un comportamiento pasivo. Por el contrario, controlarlo es profundamente agradable, sube la autoestima y genera

bienestar. Esta precisamente es la meta que perseguiremos con la aplicación de nuestra propuesta de actividades.

Esta imagen tan potente representa gráficamente lo que queremos transmitir; el estado de una persona en indefensión es similar al de un pájaro que ha estado un tiempo prolongado encerrado en una jaula. Aunque actualmente la puerta se encuentre abierta, él mismo se resigna a no salir. Ha asimilado de manera conformista que no hay escapatoria haga lo que haga, aun existiendo la nueva oportunidad de quedar en libertad.



[Figura 07: Representación gráfica de la Indefensión Aprendida: pájaro en una jaula con la puerta abierta.]

11. Factores que pueden influir en la aparición de la Indefensión Aprendida

Los factores propios a la personalidad del sujeto son todos aquellos que están relacionados con su forma de ser y de entender el mundo que lo rodea, con el aprendizaje y con las creencias, bien sean propias o adquiridas de su entorno. A continuación, se exponen los más significativos para Marta Díez junto a su explicación:

- **Estilo explicativo optimista o pesimista**

Peterson y Seligman (1984) y Peterson y Barrett (1987) distinguen entre dos formas de explicar el origen de los problemas:

En el Estilo Explicativo Optimista (EEO) el estudiante hace atribuciones externas, inestables y específicas cuando vive un suceso negativo. Por ejemplo, si no ha llegado al resultado correcto en un ejercicio de matemáticas pensará que es porque, solo en esta ocasión, el enunciado era muy ambiguo.

Por el contrario, en el Estilo Explicativo Pesimista (EEP) el estudiante hace atribuciones internas, estables y globales cuando vive un suceso negativo. Retomando el ejemplo anterior, si el estudiante no llega al resultado correcto en el ejercicio de matemáticas, en este caso pensará que es porque no lo hizo bien a causa de no entender las matemáticas, que nunca conseguirá resolver correctamente los ejercicios de esta asignatura y que, probablemente, no la aprobará al final de curso.

Tras su largo recorrido profesional Díez observó que, si una persona se siente poco segura de sí misma, en muchos casos puede entrar en indefensión con mayor facilidad que aquella cuyo nivel de confianza sea más alto. Aunque también puede ser que, aun teniendo una alta confianza en uno mismo, se caiga en indefensión en algún área concreto donde esta persona se sienta más insegura.

- **Educación predominante: sobreprotección / descuido**

La psicóloga Díez explica que una persona que ha crecido en un ambiente de sobreprotección tendrá menos recursos y más miedo frente a situaciones adversas. Dice que enseñar a un niño a ser prudente es necesario, pero es muy distinto a convertirlo en un niño miedoso. “Educar en la prudencia es sano y necesario, pero educar a través del miedo conduce a la pérdida de libertad del individuo.” (Díez, 2022)

En el caso opuesto, explica que cuando una persona recibe una educación con un nivel de desprotección alto por una de las partes o experiencia situaciones familiares traumáticas, da lugar a una mayor probabilidad de desarrollar resiliencia. Como contrapartida, esto puede generar fracaso escolar.

- **Mayor o menor consciencia de uno mismo**

El camino hacia la consciencia de uno mismo y de cómo funcionamos en momentos de adversidad es esencial para poder evitar o salir de la IA. A menudo, no es fácil entender qué nos está pasando y, sin embargo, es necesario para poder evolucionar. Cuanto mejor se conoce una persona a sí misma, más posibilidad de cambio posee. No desde el juicio, sino tomando constancia de cuáles son nuestras debilidades y nuestras fortalezas.

- **Nivel de confianza en uno mismo**

Un buen nivel de autoestima, de aceptación, de tolerancia y de confianza en uno mismo conducirían al Estado Explicativo Optimista que vimos antes. Por lo tanto, las personas con estas características serían menos vulnerables a la IA.

- **Creencias adquiridas (familia, escuela, etc.)**

Los mensajes que recibimos cuando somos pequeños tienen una gran influencia sobre la manera en que entendemos el mundo. Estas creencias pueden modificarse o no al entrar en la vida adulta. Aquí entrarían en juego los refranes que, en ocasiones, la sociedad los percibe como verdades absolutas: “dime con quién andas y te diré quién eres” o “si dices verdades pierdes las amistades”. Cuando se reciben determinadas creencias, Díez explica que en la niñez no se diferencia entre cuáles de ellas son mensajes rígidos que bloquean la evolución de las personas y cuáles hacen el efecto contrario.

- **Nivel de dependencia de la opinión de los demás**

Explica la autora que el nivel de dependencia que tenga la persona de la opinión de los demás sobre ella misma es uno de los factores que propician la IA. Dar mucha importancia a lo que los demás piensen de nosotros tiene su raíz en la infancia, es algo que se aprende por imitación o por el tipo de educación que se haya recibido. Así la persona va corrigiendo sus conductas por miedo al juicio del otro y, del mismo modo, aprende a juzgar a los demás en el mismo sentido. Esto va restando libertad a la persona por temer que los demás piensen mal de ella. En definitiva, teme ser juzgada y acaba juzgándose a sí misma.

- **Transmisión biológica en la epigenética**

Marta Díez defiende que hay estudios que demuestran que una experiencia de estrés elevada se puede transmitir de una generación a otra en el árbol genealógico de una persona, pudiendo esto aumentar los niveles de vulnerabilidad para caer en IA debido a las experiencias vividas de nuestros antepasados.

- **Nivel de miedo**

Apoya la creencia de que las personas con niveles altos de miedo frente a los diferentes sucesos de la vida suelen ser más susceptibles de entrar en IA.

- **Discapacidades físicas**

Cuando se tiene una discapacidad física, explica que es frecuente entrar en IA en muchos aspectos de la vida, pero algunas personas consiguen salir de ella. En la actualidad, son muchas las personas que no se rinden frente a las dificultades que esta conlleva.

- **Dificultades cognitivas o de aprendizaje**

Podrían ser también un factor influyente en la aparición de estados de indefensión, aunque, generalmente, las personas con un coeficiente intelectual bajo no hacen el aprendizaje de no contingencia con tanta facilidad como lo haría una persona con un nivel más alto. Luego no está demostrado que sea un factor determinante.

- **Diferencias de género**

Algunos estudios sostienen que las mujeres son más propensas a caer en la Indefensión Aprendida que los hombres, pero sostiene la autora que depende de sobre qué dificultad o tarea se haya realizado el estudio.

Dall et. al (2008) concluye en su investigación que existen diferencias significativas en la expresión del comportamiento de indefensión que son independientes de los efectos de la activación de las hormonas reproductivas y de los efectos organizativos de la testosterona durante el desarrollo perinatal.

Si damos un salto a los factores externos a la personalidad, tenemos algunos como el grado de dificultad de la tarea, la intensidad y repetición del estímulo adverso o la resolución de la situación por parte de sujetos cercanos. Esto dependerá de cada contexto, por lo que no se analizará en profundidad.

En cuanto al ámbito familiar, vimos que algunos estudios universitarios como el de Montero (2015) han revelado que cuando a una persona se le castiga de manera continua sin importar lo que haga, desarrolla Indefensión Aprendida, por lo que el sujeto deja de responder e intentar. Suele ser común en personas cuyo régimen de crianza paterna ha sido autoritario.

En adición a lo anterior, vislumbramos que el experimento de Hiroto también permitió situar la personalidad del ser humano como premisa influyente en la caída en la Indefensión Aprendida. Él diferenciaba entre personas externas o internas según las respuestas que obtuvo y analizó en unos cuestionarios de personalidad, las cuales llevó a cabo en su experimento.

- **Personas externas:** aquellas que creen que los reforzamientos ocurren por azar, y que están fuera de su control.
- **Personas internas:** son las que se ven capaces de controlar sus reforzamientos y piensan que las cosas se consiguen con esfuerzo.

Hiroto halló que los sujetos externos se volvían indefensos más fácilmente que los internos. Así pues, la personalidad de tipo externo está demostrado que es un rasgo que influye facilitando la entrada a la Indefensión Aprendida.

12. Cómo detectar que un estudiante padece Indefensión Aprendida

Cada estudiante trae consigo su mochila de problemas o dificultades. Desde la labor del docente entendemos que es realmente difícil detectar los problemas personales de cada uno de sus alumnos, no obstante, lo idóneo sería intentar que se olviden de ellos, por lo menos durante su estancia en el aula. De esta manera se conseguirá que interfieran lo mínimo posible en su proceso de aprendizaje.

Aquí observamos algunas señales que nos indican que un estudiante padece Indefensión Aprendida, según explican Noguera y Hernández (2007):

- **Falta de motivación**, de interés y de expectativas sobre el resultado de sus tareas. Está desmotivado, pasivo, paralizado ante los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Miedo** ante la realización de tareas, por hacer mal las cosas o porque los resultados no sean satisfactorios.
- **Falta de autoestima** por tener un autoconcepto de sí mismo negativo, pierde la confianza en sí mismo.
- **Desinterés por el conocimiento** de lo que está aprendiendo ya que el resultado no es algo prioritario para él o ella. Siente que su aprendizaje no tiene ninguna utilidad ni le va a servir para nada.

“Estas causas muchas veces son extrínsecas al propio individuo y aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje suscitado por el propio docente.” (Noguera y Hernández, 2007). Es por esta razón que consideramos necesario tener las expectativas altas en el alumnado y mantener una actitud positiva a su favor, para obtener mejor rendimiento y, por ende, mejores resultados.

Basándonos en lo que dice la autora Marta Díez Ruiz de los Paños, psicóloga clínica con más de treinta años de experiencia y especializada en la Indefensión Aprendida, en ocasiones, el hecho de que un estudiante inmerso en este fenómeno psicológico tome una actitud desafiante hacia el profesor se entiende como un mecanismo de defensa ante la situación de quedar por debajo de los demás y ser desvalorizado. Estas conductas de pasividad o “pasotismo” como las califican algunos padres y profesores, provocan en los docentes desesperación y sensación de falta de herramientas para hacer frente al comportamiento disruptivo de su alumnado. Por el contrario, sugiere que es importante destacar que una parte de los afectados con indefensión no muestran problemas conductuales. Lo que sí es común en todos ellos es que están convencidos de que no son capaces, ni lo serán, de aprobar las asignaturas que les resultan difíciles. Díez también

nos muestra por su parte unos signos clave que nos permiten detectar si un estudiante se encuentra inmerso en la Indefensión Aprendida (véase “Figura 08”).

Signos que nos permiten detectar si un alumno o alumna se encuentra en IA

- ✓ No responde a lo que se le está preguntando.
- ✓ Inventa la respuesta probando suerte porque confía más en acertar al azar que en su capacidad para resolver.
- ✓ Deja exámenes en blanco.
- ✓ Tiene una actitud pasiva y muestra desinterés. Como si no le importara el fracaso.
- ✓ No atiende a las consignas que se le dan.
- ✓ Se fía más de los compañeros que de sí mismo, por lo que suele copiar lo que hacen los demás o espera a que inicien la tarea para saber lo que tiene que hacer.
- ✓ Generalmente, los compañeros no lo eligen para hacer trabajos en grupo.
- ✓ En el aprendizaje de la lectoescritura, no mira la palabra cuando lee y se la inventa: dice lo que imagina que está escrito.
- ✓ En la etapa infantil, muestra retraso en aprendizajes muy básicos.
- ✓ En cuanto realiza una tarea sin éxito, ya no quiere continuar y, si lo hace, ya no responde correctamente.
- ✓ Suele “conseguir” que sus padres y profesores pierdan la paciencia.
- ✓ En algunos casos, muestra conductas disruptivas en clase.
- ✓ Pierde el interés por la materia o materias que estudia.
- ✓ Muestra muy pocas ganas de ir a la escuela.
- ✓ Muestra apatía y/o desánimo.

[Figura 08: Signos que nos permiten detectar si un alumno se encuentra en IA. M. Díez (2022).]

13. Bases para la curación e inmunización de la Indefensión Aprendida

“Creer en la capacidad de superación del ser humano es esencial en el proceso de inmunización de la Indefensión Aprendida.” (Díez, 2022)

Llegamos quizás al meollo del asunto, es el apartado que ha cimentado nuestra base para elaborar las dinámicas prácticas que veremos al final de este proyecto.

En los experimentos que mencionamos al inicio de este TFM, llevados a cabo por Overmier y Seligman con perros, vimos que para conseguir que uno de ellos saliese de la situación de pasividad no servían amenazas, premios o demostraciones visuales. [Deben vivir o creer que viven la experiencia de la resolución de la situación.](#)

La psicóloga Marta Díaz de los Paños, en el libro Indefensión Aprendida, introduce un término nuevo; habla de una **desensibilización de la IA** y lo explica como sumergir a la persona en una vivencia de resolución, o al menos, que crea que lo ha resuelto, de tal forma que la experiencia le facilite el cambio de creencia y la salida de ese estado de sugestión negativo.

La autora expone la desensibilización de la IA como un proceso que guarda ciertas similitudes con la hipnosis. Nuestros pensamientos tienen mucha más fuerza de lo que creemos, pues aquello que creamos con firmeza probablemente se convierta en cierto, lo sea o no.

Por eso concluimos que el hipnotizador, en nuestro caso el docente, debe creer firmemente en la capacidad del estudiante y contagiarle el pensamiento de que sí puede superar todas las asignaturas con esfuerzo. Sería conveniente realizarlo con el alumnado cuyo comportamiento sea pasivo, que sienta frustración por los estudios en la FPB o perciba una incontrollabilidad de sus resultados académicos debido a experiencias pasadas que terminasen en fracaso. Necesitan entender que sí hay contingencia entre sus acciones (el esfuerzo que realicen) y la respuesta obtenida (los resultados académicos satisfactorios).

Nos apoyamos en que entiendan que sí hay contingencia o relación entre sus acciones y las respuestas obtenidas para combatir precisamente lo que descubrió Seligman: “la causa de la Indefensión Aprendida es el aprendizaje de que las respuestas y el reforzamiento son independientes, es decir no hay contingencia entre ellos”.

Seligman propuso para su curación una terapia directiva en la que se exponga forzosamente al sujeto a respuestas que producen reforzamiento. Como recordamos, el reforzamiento es el procedimiento mediante el cual la aplicación de un estímulo o reforzador hace que aumente la probabilidad de que una conducta se repita. Por otro lado, sugiere su prevención mediante una “inmunización por dominio al reforzamiento.” Entendemos el dominio al reforzamiento como el control del estímulo o en este caso, de esa situación temida.

Encauzando todo esto al terreno de la educación, nosotras planteamos con nuestras actividades que el estudiante experimente reiteradas experiencias de éxito para disminuir los efectos de la IA. Creemos que esto se consigue trabajando su empoderamiento para conseguir el cambio de percepción sobre uno mismo de “no ser capaz” y la salida de ese estado de indefensión. Lo llevaremos a cabo bajando la dificultad de los retos lo suficiente como para que todos puedan resolverlas. El incremento de la dificultad de las tareas planteadas deberá ser cautelosamente progresivo desde las primeras a las últimas.

Siendo realistas...

Puede darse la situación en que el estudiante adopte conductas disruptivas y desafiantes hacia el docente, con actitud pasiva ante la realización de las tareas encomendadas. Esta conducta pasiva les permite mostrar una imagen de “fortaleza” frente a los demás, para compensar así la desvalorización interna que sufren y su miedo a ser menospreciados. Durante la adolescencia, la sensibilidad respecto a la aceptación y la estima del grupo es notablemente alta y, si los docentes quieren ayudar al alumnado que se encuentra en este estado, sólo podrán hacerlo desde la comprensión, la valorización y la estima hacia ellos, y sobre todo desde el respeto, lo que no significa que no tengan que ponerles límites.

Por eso, la mayoría de las actividades que hemos creado, tanto para las sesiones de clase del módulo elegido como para las de tutoría, tienen forma de juego y se han construido de la manera más atractiva posible teniendo en cuenta los gustos e intereses de las generaciones actuales, para conseguir que toda la clase tenga ganas de participar.

14. ¿Se puede desaprender la Indefensión Aprendida?

Tenemos constancia de lo difícil o casi imposible que es borrar un aprendizaje del cerebro humano, por eso, lo que proponemos no es desaprender la Indefensión Aprendida como tal, sino adquirir otros aprendizajes alternativos a ella que permitan ocultarla, haciendo eclosionar en la mente de esa persona una nueva idea positiva sobre sí misma, una auto percepción de poder y de ser capaz de dar respuesta a nuevas situaciones similares a aquellas temidas en el pasado.

Aquí entra en juego una palabra que consideramos primordial para llegar a la cura de la indefensión en nuestro aula: la **Resiliencia**. La RAE nos da dos acepciones:

1. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.
2. Capacidad de un material, de un mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

En este punto encontramos exactamente lo que buscamos, esa recuperación tras vivir experiencias adversas, una adaptación que consiga que la persona no se ahogue en el sentimiento de “no soy capaz, voy a volver a fracasar”, sino que se mantenga a flote desligando sus acciones del resultado obtenido para la próxima vez, esperándola con una actitud positiva en cuanto a su superación.

La resiliencia podría entenderse también como una herramienta de supervivencia, un impulso para seguir hacia adelante. Es decir, una superación personal en toda regla.

Bien es cierto que este TFM está enfocado principalmente a afrontar los problemas, ejercicios y exámenes en el campo académico, no obstante; desde nuestra ambición y en vistas al futuro, la pretensión es que los alumnos en IA puedan adaptarse a todos los retos que les plantee la vida.

Basándonos en La Teoría de la Motivación de Maslow (1943), que trata de explicar qué es lo que impulsa la conducta humana mediante la ilustración de la pirámide de Maslow que jerarquiza las necesidades humanas (véase “Figura 09”) extrajimos que es necesario que los estudiantes sean valorados para hacer posible su alcance a la autorrealización. Empezando por el suelo de la pirámide, la clave es cubrir los anteriores escalones y sobre todo el nivel cuatro para ascender al nivel cinco. Esta quinta y última fase comprende aspectos como la gestión de problemas, la aceptación de hechos y la falta de prejuicios, en definitiva, el crecimiento personal. La cuarta trata el éxito, la auto-confianza, el reconocimiento y la autoestima.

Ahí es donde debe incidir el docente con la aplicación de nuestras actividades, se trata de aumentar su autoestima. Por eso su función será valorar los logros, darlos la suficiente confianza como para que atribuyan sus éxitos a sí mismos, y no al azar. Solo así podrán ascender a la cima de la pirámide y crecer personalmente.



[Figura 09: Pirámide de Maslow. Editorial: McGraw Hill]

Por último, lo más importante de todo es que el vuelo hacia el nuevo aprendizaje se haga en un clima seguro y paciente, donde prime la seguridad, se acepte el error y se motive al éxito. Buscamos que dicho clima propicie la confianza en uno mismo y sea lo que ayude a vencer la situación temida. Para ello, nos apoyamos en el clima C.A.S.A. acuñado por las autoras Pilar Martín y Sonia Esteban en el libro *Conduces Tú* (2015). Con este acrónimo establecen las cuatro emociones clave para el aprendizaje:

“Construyamos pues esa C.A.S.A. Curiosidad. Admiración. Seguridad. Alegría. Dejemos las aulas y demos clase en C.A.S.A. Sólo en ambientes seguros, que despierten la curiosidad, la admiración y nos procuren alegrías podremos aspirar a que nuestros alumnos lleguen a la autorrealización y al flow, que crezcan como personas, que aprendan a gestionar sus emociones, a desarrollar sus habilidades sociales, su creatividad, su capacidad de decisión, a gestionar su libertad y a comprometerse consigo mismos y con los demás.” (Martín y Esteban, 2015).

Pensamos que el docente debe guiar al alumnado hacia un aprendizaje de auto-capacitación mediante la superación propia, y creemos que esto se consigue llevándole al éxito en reiteradas ocasiones en un clima C.A.S.A.

Es fundamental que el estudiante con Indefensión Aprendida adquiera el aprendizaje del “SÍ PUEDO” y lo haga suyo.

15. Propuesta de dinámicas para prevenir o subsanar la Indefensión Aprendida

15.1. Filosofía de nuestra propuesta

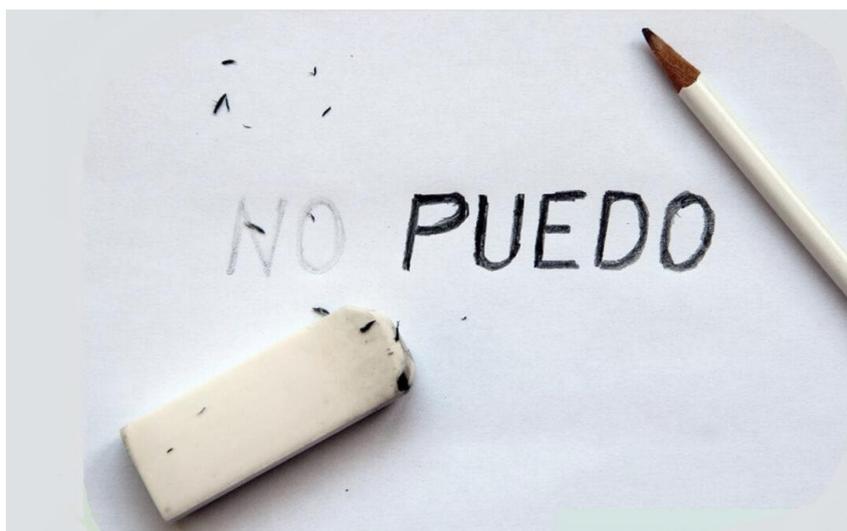
Llegamos a la aplicación práctica de todo lo que hemos estudiado hasta ahora. Tras la consulta de diversa literatura, en este apartado mostraremos la filosofía que hemos perseguido para crear nuestra tanda de actividades.

Nuestro *modus operandi* será:

1. Aliarnos a los enemigos de la IA para combatirla.
2. Tener altas expectativas sobre el alumnado.
3. Realizar dinámicas atractivas para conseguir la mayor participación posible.
4. Normalizar y gestionar el fracaso.

Empezamos por el primer paso: aliarnos a los enemigos de la IA.

Consideramos que los “enemigos” que nos ayudarán a combatir la Indefensión Aprendida junto a su característico comportamiento de pasividad son la motivación, la autoestima, la capacitación y, como suma de las anteriores, el desarrollo personal. Siguiendo las líneas de la desensibilización de la IA planteada por Marta Díez, los intentaremos alcanzar mediante la potenciación de los poderes de cada estudiante, llevándolos hacia reiteradas experiencias de éxito y que así adquieran el pensamiento del “SÍ PUEDO”.



[Figura 10: Imagen representativa de la superación de la IA.]

Adriana Gómez (2012), nos dice que “la motivación es una especie de fuerza o energía que “empuja” a un sujeto a actuar de una determinada forma”. Esta motivación que ejerceremos en nuestros estudiantes con indefensión estará encaminada a propiciarles una

mentalidad proactiva para enfrentarse a todo tipo de situaciones adversas, como pueden ser la superación de tareas escolares o exámenes.

Nos respaldamos en las afirmaciones de García (2006); asegura que “los alumnos altamente motivados hacia el logro escolar adscriben su fracaso a la falta de esfuerzo, mientras que los individuos con baja motivación de logro lo perciben como la falta de capacidad”.

Además, esa motivación también nos ayudará a conseguir la perseverancia en la realización de las tareas que les planteemos a los alumnos, pues Dale Schunk (2012) define la motivación como “el proceso mediante el cual se incitan y mantienen las actividades dirigidas a metas”. [En nuestro caso, su meta, y también la nuestra, es su superación.](#)

En segundo lugar: tener altas expectativas sobre el alumnado.

“Crear en la capacidad de superación del ser humano es esencial en el proceso de la inmunización a la Indefensión Aprendida.” (Díez, 2022)

Para evocar esa motivación hacia el éxito en cada reto que propongamos, vemos imprescindible creer en el potencial de la clase y tener altas expectativas sobre los resultados que se esperan de ella. Será el “Efecto Pigmalión” en el aula o también llamado la “Profecía Autocumplida”, de Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (1968) lo que nos guíe a conseguirlo.

El efecto Pigmalión requiere de tres aspectos: creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución. (Sánchez y López, 2005)

De esta profecía, que puede tener un origen tanto externo, cuando los docentes o padres de familia depositan creencias sobre la mente del niño; e interno, cuando él mismo tiene una creencia acerca del futuro de su trayectoria, tan solo nos quedaremos con resaltar las creencias de carácter positivo.

Son varias mentes reconocidas las que avalan esta teoría con respecto a la educación: “En general, las expectativas de algunos docentes pueden influir en las interacciones con sus alumnos y en su posterior rendimiento, especialmente cuando se trata de estudiantes con bajo nivel académico, en riesgo de exclusión o pertenecientes a grupos minoritarios. Para mitigar este efecto, conviene incrementar las expectativas de los docentes y aumentar el nivel de autoeficacia de estudiantes con autoexpectativas bajas.” (Máñez y Fernández, 2020).

“El éxito radica en la capacidad que tanto sujetos, como personas que les rodean, tengan poder para crear expectativas positivas, creyendo firmemente en ellas y transmitiéndolas con la misma intensidad para posteriormente establecer una conexión o simbiosis, que convierta al efecto en un poderoso estímulo. Así pues, una de las funciones del docente, es la de transformar a los alumnos, incentivándolos a construir intelectos capaces de

resolver problemas relacionados con su formación profesional y su educación integral.” (García, 2015).

Estamos de acuerdo con lo que añade García (2015), y es que las frases que aparecen a continuación son expectativas de carácter negativo que representan un estímulo que contribuye al menosprecio y la baja autoestima para la persona que lo recibe:

“Eres un inútil”
 “Eres lo peor”
 “No sirves para estudiar”
 “No cuentas conmigo”

Por eso, explica que lo correcto sería que el docente emplease durante las dinámicas frases como:

“Tú eres un genio”
 “Eres mi orgullo”
 “Tú llegarás muy lejos”
 “Cuenta conmigo siempre”

De esta manera alimentaremos su ánimo, su autoestima y su motivación por seguir aprendiendo.

En tercer lugar: realizar dinámicas atractivas para conseguir la mayor participación posible.

Para motivar a que toda la clase participe, dos de las tres actividades académicas se han configurado en forma de juegos y la tercera, es una actividad gamificada de creatividad.

Si nos paramos a pensar, el juego es universal. A casi todos los niños y adultos les gusta jugar.

Las teorías constructivistas mantienen que a través del juego el alumnado construye su propio aprendizaje y su propia realidad. El psicólogo ruso Vygotsky, otorgó al juego un papel fundamental como instrumento y recurso sociocultural al considerarlo un elemento impulsor del desarrollo mental del niño. "El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño" (Vygotsky, 1926). Y es que, en el juego, el niño puede concentrar la atención, memorizar, tomar decisiones... de manera consciente y divertida.

Al introducir el juego en el aula como herramienta didáctica, partimos con el obstáculo de que, en este contexto, la libertad de elegir si jugar o no queda totalmente excluida, y el valor de divertirse y aprender será imprescindible.

Y, por último: normalizar y gestionar el fracaso.

Una de las cosas que tuvimos en cuenta para elaborar la propuesta de actividades fue bajar la dificultad de las tareas iniciales de las tutorías lo suficiente como para asegurar que el alumnado que se encuentra en IA sea capaz de resolverlas con éxito. Por supuesto, sin

ánimo de engañarlo, sino de crear una sugestión positiva que le permitiese ganar confianza en sí mismo.

Con el tiempo nos dimos cuenta de que esta no podía ser nuestra única premisa. Tampoco se trata de inhibir el fracaso, es algo natural y necesario, la clave está en saber gestionarlo y entenderlo como otro aprendizaje más que abra la puerta a nuevas oportunidades de superación.

La educación reglada es imprescindible, pero a partir de ahí, lo que marca la diferencia es la curiosidad que se despierta dentro del alumno. Y dentro de esa curiosidad el fracaso es lo que nos forma como personas: no el fracaso en sí, sino **cómo afrontamos el fracaso** (Gálvez, 2019).

Perder no debe considerarse como una derrota definitiva pues, como en la vida misma, unas veces se gana y otras se pierde. Es algo normal. Por eso pensamos que también es importante exponerlos al fracaso en los juegos y no privarles de aprender a gestionar su frustración cuando no ganen una partida. La competitividad en dosis adecuadas permite alcanzar logros y disfrutar del proceso. Y para jugar siempre son necesarias unas normas a seguir y respetar que se han de dejar claras desde el principio.

Así, mediante el juego, los participantes tomarán decisiones en un entorno ficticio que repercutirán en su resultado; pero deberán entender que serán las estrategias que han utilizado, el trabajo en equipo realizado y su desarrollo personal, los que realicen el papel de predictores de logro para ellos. Finalmente aprenderán a perder y a gestionar el fracaso, valor que podrán extrapolar en otros ámbitos de la vida cotidiana.

15.2. Descripción del contexto

Creamos un hipotético contexto de la clase de un Centro Integrado de Formación Profesional perteneciente a la provincia de Valladolid. Nos limitamos al primer curso de la FPB por considerarlo un tramo clave en el desarrollo personal y la escolarización de los alumnos, por representar grandes cambios para ellos a todos los niveles y porque creemos que es en este curso en el que hay que sentar las bases de las actividades que hemos desarrollado en este TFM. Además, observamos que es el lugar de actuación más temprano posible en este ciclo.

Nuestro lugar de actuación será el Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica, en concreto, aterrizamos nuestra propuesta en el módulo de Instalaciones Eléctricas y Domóticas por guardar una estrecha relación en cuanto a contenidos de nuestra especialidad de Tecnología del Máster. Este módulo tiene una duración total de 180 horas según lo establecido en la legislación vigente.

En esta tabla se muestra el plan de estudios del ciclo en el que actuaremos. El módulo de Instalaciones Eléctricas y Domóticas tiene una duración de 320 horas:

Plan de formación:

MÓDULOS	Duración (horas)	Primer curso 32 sem. (h/s)	Segundo curso	
			26 sem. (h/s)	6 sem. (horas)
3013. Instalaciones eléctricas y domóticas.	320	10		
3015. Equipos Eléctricos y Electrónicos.	255	8		
3009. Ciencias aplicadas I.	160	5		
3011. Comunicación y sociedad I.	160	5		
Tutoría	65	2		
3014. Instalaciones de telecomunicaciones.	210		8	
3016. Instalación y mantenimiento de redes para transmisión de datos.	190		7	
3019. Ciencias aplicadas II.	160		6	
3012. Comunicación y sociedad II.	190		7	
Tutoría	50		2	
3018. Formación en centros de trabajo.	240			240
Total en el ciclo formativo	2000	30	30	240

[Figura 11: Plan de estudios del Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica. Horas del módulo de Instalaciones Eléctricas y Domóticas.]

La clase estará compuesta por 18 personas en total y todas ellas tendrán entre 15 y 16 años de edad. El centro se encuentra en un barrio de diversidad étnica, a las afueras de la ciudad. Este mismo oferta varias opciones de formación, desde Formación Profesional Básica hasta Ciclos de Grado Medio y Superior, cursos de especialización, certificados profesionales, etc.

En cuanto a las instalaciones e infraestructura, cuenta en su totalidad con 23 aulas, 11 talleres y 5 departamentos: comercio, administración, orientación, electricidad y mantenimiento.

Todas las aulas están dotadas de mesas, sillas, pizarras convencionales y digitales con proyectores, ordenador para el profesor y un armario para guardar documentos o material de clase. Los talleres tienen cada uno el material las herramientas de trabajo necesarias para la impartición de las clases prácticas de la especialidad correspondiente.

15.3. Desarrollo de las actividades

Las actividades se dividen en dos grandes bloques, los cuales nombraremos de una manera característica para que guarden relación con la electricidad. Este juego de palabras nos permitirá identificar de qué estamos hablando:

Bloque 1: “Actividades con corriente” – Actividades con contenidos académicos.

Bloque 2: “Actividades sin corriente” – Actividades sin contenidos académicos.

El primer bloque estará compuesto de las llamadas “actividades con corriente” y tendrán carácter académico. En ellas se trabajarán los contenidos fundamentales de cada trimestre, por lo que se realizarán durante el transcurso de las horas asignadas al módulo de Instalaciones Eléctricas y Domóticas. El segundo bloque de “actividades sin corriente” lo componen dinámicas carentes de contenidos del currículo, si bien tratarán de fomentar valores como la autoestima, la motivación, el autoconocimiento y desarrollo personal. Incluyen actividades de menor a mayor duración y dificultad. Estas se realizarán en una hora de tutoría cada semana de las dos que disponemos en este curso, quedando la segunda hora libre para abordar otros temas tales como actitud, comportamiento y absentismo, también primordiales en este ciclo.

15.3.1. Actividades “con corriente”

Estas actividades serán realizadas para el afianzamiento de los aspectos fundamentales del temario correspondiente en cada momento del curso. Lo que se pretende es aumentar la motivación del estudiante potenciando sus capacidades y habilidades mediante juegos sencillos que lo doten de confianza haciéndolo ver que es capaz de asimilar, relacionar, explicar y emplear los conceptos explicados.

Tendrán lugar al final de cada trimestre durante la última sesión del módulo, así podrían entenderse como un premio. Con vistas a reducir también el absentismo, se requiere que el estudiante asista al resto de clases en las que se impartan las unidades que concierne la dinámica, para entender los conceptos con los que jugará.

Relación con el currículo

Los contenidos básicos del módulo de Instalaciones Eléctricas y Domóticas se encuentran especificados en el “Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se

fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.” Por lo que, para la realización de las actividades que nosotras llamamos “con corriente”, utilizaremos una gran parte de los que en él aparecen. Seguidamente mostramos una agrupación de los contenidos del currículo por unidades, relacionadas con cada actividad:

Primer trimestre	
Nombre de la actividad	Unidades agrupadas por contenidos
¡Cortocircuito!	Unidad 1. Conectores eléctricos y sus conexiones. Unidad 2. Esquemas eléctricos. Unidad 3. Canalizaciones y conducciones eléctricas. Unidad 4. Magnitudes eléctricas básicas e instrumentación.
Segundo trimestre	
Nombre de la actividad	Unidades agrupadas por contenidos
Instalando mi casa	Unidad 5. Protecciones eléctricas. Unidad 6. Circuitos básicos de alumbrado. Unidad 7. Tipos de lámparas y sus conexiones. Unidad 8. Instalaciones eléctricas en viviendas.
Tercer trimestre	
Nombre de la actividad	Unidades agrupadas por contenidos
La Clase de Papel	Unidad 9. Instalaciones de enlace. Unidad 10. Automatismos en viviendas. Unidad 11. Iniciación a la domótica. Unidad 12. Domótica con relés programables.

Actividad 1: ¡Cortocircuito!

Objetivos:

- Prevenir o reducir la Indefensión Aprendida en el alumnado.
- Hacer un repaso general de los contenidos del primer trimestre.
- Incrementar la capacidad de expresión y comunicación del alumnado.
- Potenciar la creatividad y la motivación extrínseca e intrínseca del alumnado sobre la materia.
- Inculcar valores de trabajo en equipo.
- Fortalecer la cohesión del grupo.

Competencias:

- Comunicación en la lengua materna.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
- Expresión cultural.

Desarrollo de la actividad

Metodología:

Esta actividad consiste en provocar un cortocircuito y lograr desactivar unas bombas superando una serie de acertijos mediante la comunicación entre equipos. Su planteamiento está inspirado en los dos volúmenes de libros Social Book de Ivan Tapia, él llama al juego “Desactiva la bomba”.

En total resolverán tres dúos de bombas: una naranja, otra verde y otra amarilla. Todas ellas consistirán en resolver juegos de lógica, describir elementos del temario de electricidad y, finalmente, realizar sumas simples para generar ese cortocircuito y llegar al código de desactivación.

Tendrán que conseguirlo antes de que finalice el tiempo marcado, a cada bomba se le han atribuido 12 minutos.

Temporalización:

La actividad tendrá una duración de 50 minutos, que se corresponde con el tiempo que ocupa una sesión de clase completa de la asignatura o módulo en nuestro caso.

Se realizará al final del primer trimestre, una vez se hayan terminado de impartir los temas de nociones básicas sobre los elementos que se emplean en las instalaciones eléctricas.

Cada prueba para conseguir desactivar las bombas durará 12 minutos. La explicación del juego se realizará en los primeros 10 minutos.

Recursos:

- Seis bombas de elaboración propia: tres “bombas A” y tres “bombas B” (véase ANEXO I). Irán pegadas una a cada lado de un soporte de cartón pluma. Estos materiales serán suministrados por el docente.
- Cronómetro online.
- Lápiz o bolígrafo y un papel para realizar anotaciones y sumas en sucio.

Puesta en marcha:

Al inicio de la clase se explicará a los alumnos que alguien ha instalado unas bombas en la escuela y sólo ellos son capaces de provocar un cortocircuito en las mismas para desactivarlas, usando sus conocimientos sobre electricidad para llegar al código de desactivación.

Procederemos de la siguiente manera: primero se divide a todos los participantes en grupos de 3 personas, en su defecto, podrá haber algún grupo de 2 o de 4, según estime el docente siempre teniendo en cuenta las condiciones del grupo ese día.

Los grupos se juntarán por parejas, de manera que cada pareja esté compuesta por un equipo A y otro B. A cada uno se le entregará un soporte con una bomba a cada lado.

Es conveniente explicarles lo siguiente:

“Cada equipo A tendrá una bomba a punto de estallar, con elementos similares a los de la bomba de su pareja, el equipo B. Para lograr que no exploten debéis desactivarlas provocando en ellas un cortocircuito a la vez. Deberéis ser capaces de descifrar el código de desactivación formado por letras en 3 pares de bombas en total. Intentad explicar qué veis en vuestro artefacto hablando, sed lo más precisos posible en la comunicación.

Tenéis 12 minutos para desactivar cada par de bombas.

Cada bomba contiene diferentes paneles y en cada uno de ellos se esconde el valor de las letras que contenga. Los paneles solo se resuelven con la información que hay en las dos bombas, si en la vuestra algún panel no contiene letras, preguntad al otro equipo y buscad la manera de resolverlo juntos. El código de desactivación os ayudará a convertir las letras en números, cuyo valor podréis comprobar con el código de comprobación. Tener a mano papel y lápiz para anotar el valor de las letras. ¡Ánimo!”

Consideraciones importantes:

¿Cómo sería conveniente hacer los grupos?

Tener cautela a la hora de componer los grupos, no poner a dos estudiantes que discuten a menudo en el mismo grupo. Por otro lado, si hubiera otros estudiantes que hablan poco entre ellos, conviene juntarlos para que entablen una relación de trabajo cooperativo juntos. Los iconos que se reparten a cada grupo reforzarán su cohesión y el sentimiento de pertenencia al mismo.

¿Cómo se consigue que todos y todas participen?

Lo ideal sería componer grupos de 3 personas, en casos excepcionales podrán ser 4 como máximo o 2 como mínimo. Este juego se basa en la comunicación, y todo el mundo sabe comunicarse, mejor o peor, ya sea con gestos o palabras.

¿Qué sucede si un equipo se queda en blanco al comienzo?

Si no saben cómo empezar, es necesario que el docente sugiera a los estudiantes que empiecen a comunicarse y se cuenten entre parejas lo que tienen en sus bombas, panel por panel. De este modo irán sacando pistas.

¿Qué sucede si un equipo se bloquea y no consigue llegar a la solución?

El docente debe guiar a los dos grupos hacia el camino de la solución brindando alguna pista en caso de ser necesario.

¿Cómo evitar que se copien entre unos grupos y otros?

Deberán repartirse las parejas de bombas de manera rotatoria, esto es, si el primer grupo realiza el primer par de bombas en pareja, el siguiente dúo realizará la cupla de bombas número 2. En la siguiente ronda, mientras que los dos equipos 1 realizan la cupla 2, los otros desactivarán las terceras bombas, y así sucesivamente con el resto de equipos dobles hasta que completen todas las pruebas.

¿Qué sucede si algún participante no se ha enterado del proceso del juego?

El docente volverá a explicar las instrucciones iniciales. Al empezar a jugar van a entender el mecanismo del juego con facilidad, además, como pueden comunicarse entre ellos pueden ayudarse mutuamente.

¿Qué sucede si un equipo comienza con una prueba más difícil que otros y terminan de completarla después que el resto?

Para que no caigamos precisamente en inducir la Indefensión Aprendida en la primera ronda y que la aplicación de esta actividad sea contraproducente, lo que tiene que hacer el docente previamente a la realización de la actividad es avisar al alumnado de que cada grupo doble A y B va a tener unas bombas distintas. Debe explicar con claridad que unas pueden ser más complejas que otras y no pasa nada si tardan más que los otros equipos en desactivarla, cada uno va a su ritmo. Es importante que entiendan que van a hacerlas todas, por lo tanto, unas les llevarán menos tiempo para descifrarlas y otras más.

¿Y si algún grupo no consigue superar todas las pruebas?

Si el docente percibiera que alguna pareja de equipos A y B se atasca en una de las pruebas, es conveniente que les brinde ayuda disimuladamente para que lleguen a encontrar la solución antes de que finalice el tiempo (sólo en el caso de que vaya muy por detrás de los otros grupos).

Evaluación:

Esta actividad no se evaluará ni tendrá peso en la calificación. Simplemente se hará un seguimiento con una rúbrica para valorar la actividad. Finalmente se tomará el cuaderno del profesor para apuntar posibles mejoras futuras e imprevistos o problemáticas que se hayan dado tras la realización de la misma, para intentar paliarlos. Asimismo, tras la realización de la dinámica y en las horas de sesiones prácticas como pueden ser los talleres, se mantendrán conversaciones informales con el alumnado para ver si su percepción sobre sus capacidades ha cambiado, se comprobará de manera conjunta si ha subido su autoestima. La rúbrica mencionada contemplará los siguientes aspectos:

Valoración de la Actividad: “¡Cortocircuito!”

Atribuir un número del 1 al 5 según el nivel en que se hayan cumplido los ítems (siendo el mínimo un 1 y el máximo un 5).

Grado de consecución de los objetivos	Grado de cumplimiento de la temporalización	Nivel de satisfacción del alumnado	Grado de adecuación de las relaciones establecidas en el grupo	Organización y control del aula durante las actividades	Observaciones y/o mejoras (descripción)
Observaciones y/o posibles mejoras:					

Actividad 2: Instalando mi casa

Objetivos:

- Prevenir o reducir la Indefensión Aprendida del alumnado.
- Hacer un repaso general de todos los contenidos del segundo trimestre.
- Incrementar la creatividad y la motivación del alumnado en la materia.
- Fomentar la desinhibición y distensión en el aula.
- Inculcar valores de trabajo en equipo.
- Aumentar la cohesión del grupo.

Competencias:

- Comunicación en la lengua materna.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
- Espíritu emprendedor.
- Expresión cultural.

Desarrollo de la actividad

Metodología:

Se trata de un juego creativo en el cual, los estudiantes, divididos en equipos, deberán diseñar el plano de lo que sería para ellos la casa ideal y dibujar en él la instalación eléctrica con lápices de colores o rotuladores.

Los elementos que deberán aparecer en la instalación eléctrica los suministrará el docente en una lista en forma de tabla. Esta tabla contendrá los siguientes elementos: el cableado, un pulsador, enchufes, interruptores, cajas de derivación, bombillas o puntos de luz, un timbre, un conmutador, un conmutador de cruce, un interruptor control de potencia y un cuadro general de mando y protección.

Temporalización:

La actividad tendrá una duración de 50 minutos, que se corresponde con el tiempo que ocupa una sesión de clase completa.

Se realizará al final del segundo trimestre, una vez se haya terminado de impartir los temas que abarcan las instalaciones eléctricas.

Recursos:

- Cartulina A3 de color blanco para dibujar en ella el plano del piso y la instalación eléctrica.
- Listado de elementos requeridos en el plano y en la instalación eléctrica (véase ANEXO I). Será suministrado por el docente.
- Rotulador negro de punta gruesa.
- Lápices de colores (o rotuladores finos) con los que pintarán la instalación eléctrica del piso. Deberán dibujar cada cable con su color habitual (el color azul será para el cable Neutro, el marrón o negro para el cable Fase y el amarillo-verde para el cable de Toma de Tierra).

Puesta en marcha:

Días previos al desarrollo de la actividad, el docente debe avisar al alumnado para que lleve a clase el material necesario.

El día de la actividad, la clase se dividirá en grupos de 4 o 5 personas como máximo y cada uno se situará alrededor de dos mesas juntas donde trabajarán en equipo. Se explicará la actividad y se repartirán las cartulinas blancas, una por cada grupo.

Es importante que antes de empezar a realizar el dibujo como tal, el grupo se ponga de acuerdo en cómo quieren repartir los habitáculos del piso. Es conveniente aconsejarles que realicen bocetos en sucio como inspiración y a modo de prueba.

Una vez sepan lo que quieren hacer, dibujarán su modelo de plano con lápiz y lo repasarán con el rotulador. Finalmente dibujarán por encima sus propios circuitos de iluminación.

Consideraciones importantes:

¿Cómo sería conveniente hacer los grupos?

Tener cautela a la hora de componer los grupos, no poner a dos estudiantes que discuten a menudo en el mismo grupo. Por otro lado, si hubiera otros estudiantes que hablan poco entre ellos, conviene juntarlos para que entablen una relación de trabajo cooperativo

juntos. Los iconos que se reparten a cada grupo reforzarán su cohesión y el sentimiento de pertenencia al mismo.

¿Cómo se consigue que todos y todas participen?

Lo ideal sería componer grupos de unas 4 personas, en casos excepcionales podrán ser 5 como máximo.

¿Qué sucede si un equipo se queda en blanco al comienzo?

Si no saben cómo empezar su diseño, es necesario que el docente sugiera a los estudiantes que busquen en Google algunos ejemplos de planos reales ya hechos, para que les sirva de inspiración.

¿Qué sucede si algún equipo no se pone de acuerdo y surgen discusiones?

En caso de haber varias propuestas, el docente deberá intervenir mediando la situación y proponiendo una manera de juntar en un mismo plano los diseños de todas ellas.

Por ejemplo: si, por un lado, dos miembros del equipo quisieran dibujar tres habitaciones y dos baños, y por otro lado, otros dos miembros quisiesen dibujar cinco habitaciones y un solo baño, el docente intervendría proponiéndoles que dibujen las cinco habitaciones y los dos baños, aceptando y uniendo las propuestas de ambas partes.

Evaluación:

Esta actividad no se evaluará ni tendrá peso en la calificación. Al finalizarla simplemente se comprobará que las instalaciones de cada plano están correctamente montadas y que se han empleado todos los elementos de la lista (véase ANEXO 1). Finalmente se hará un seguimiento con una rúbrica para valorar la actividad. También, se tomará el cuaderno del profesor para apuntar posibles mejoras futuras e imprevistos o problemáticas que se hayan dado tras la realización de la misma, para intentar paliarlos. Asimismo, tras la realización de la dinámica y en las horas de sesiones prácticas como pueden ser los talleres, se mantendrán conversaciones informales con el alumnado para ver si su percepción sobre sus capacidades ha cambiado, se comprobará de manera conjunta si ha subido su autoestima.

La rúbrica mencionada contemplará los siguientes aspectos:

Valoración de la Actividad: “Instalando mi casa”

Atribuir un número del 1 al 5 según el nivel en que se hayan cumplido los ítems (siendo el mínimo un 1 y el máximo un 5).

Grado de consecución de los objetivos	Grado de cumplimiento de la temporalización	Nivel de satisfacción del alumnado	Grado de adecuación de las relaciones establecidas en el grupo	Organización y control del aula durante las actividades	Observaciones y/o mejoras (descripción)
Observaciones y/o posibles mejoras:					

Actividad 3: La Clase de Papel

Objetivos:

- Prevenir o reducir la Indefensión Aprendida en el alumnado.
- Hacer un repaso general de todos los contenidos del curso.
- Incrementar la creatividad y la motivación del alumnado sobre la materia.
- Fomentar la desinhibición y distensión en el aula.
- Inculcar valores de trabajo en equipo.
- Aumentar la cohesión del grupo.

Competencias:

- Comunicación en la lengua materna.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
- Espíritu emprendedor.
- Expresión cultural.

Desarrollo de la actividad:

Metodología:

La actividad es una gymkana que sigue la temática de la famosa serie *La Casa de Papel*. Para ello se realizarán diversas pruebas en las que los estudiantes tendrán que poner a prueba los conocimientos que han adquirido durante el curso.

Temporalización:

La actividad tendrá una duración de 50 minutos, que se corresponde con el tiempo que ocupa una sesión de clase completa.

Se realizará al final del curso, cuando se hayan impartido todos los temas programados de la asignatura. Se aconseja llevarla a cabo durante los días previos a la realización de los exámenes para conseguir fijar los conceptos que aparezcan en dicha dinámica. La finalidad es que se haga un repaso general de los contenidos vistos en el curso.

Recursos:

Los materiales necesarios serán:

- Pizarra digital.
- Vídeo introductorio de la gymkana y una presentación que elaborará el docente para ambientar la clase.
- Pruebas y bonus en los que hay que emplear contenidos de la asignatura (véase ANEXO I, Actividad 3).
- Sello verificador, o en su defecto, un rotulador para que el profesor pueda marcar un visto bueno en cada prueba superada.
- Clips a modo de simulación de las llaves que abren la caja fuerte.
- Imagen del mapa del banco que se incrustará en la presentación (véase ANEXO I, Actividad 3). También se imprimirá uno por cada grupo: simplemente se utilizará para ambientar el juego y guiar a los grupos en el desarrollo secuencial de las pruebas, para que sepan cuántas pruebas les quedan por realizar.
- Iconos identificadores (véase ANEXO I, Actividad 3): serán genéricos y habrá de tres tipos (ladrones, policías y rehenes). Habrá grupos que tengan el mismo icono, luego tendrán que imprimirse al menos dos de cada tipo, dependiendo del número de grupos que se vayan a formar.
- Premios: el docente comprará monedas de chocolate y billetes comestibles.
- Cronómetro: puede emplearse un cronómetro online, el del móvil del docente o incluso existe la posibilidad de hacerlo manualmente con un reloj.
- (*Opcional*) Complementos para el profesor: pueden ser un pañuelo rojo o una careta como las que usan en la serie.

Puesta en marcha:

Antes de comenzar es necesario colocar una mesa central con los Bonus puestos boca abajo. Seguidamente, habrá que dividir la clase en grupos de 4 o 5 personas como máximo.

Al inicio de la gymkana, se sumergirá al alumnado en el ambiente ficticio que se pretende crear. Se puede proyectar en la pizarra digital la siguiente imagen de elaboración propia:



En primer lugar, visualizarán los 5 primeros segundos de un vídeo introductorio, al cual se accede mediante el siguiente enlace a YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=BkXWNZBw_80

Es conveniente descargar el vídeo y recortarle, quedando visibles únicamente esos 5 segundos, para después incrustarle en una presentación de PowerPoint adjuntando el comienzo de la siguiente canción:

“Cecilia Krull – My life is going on”

Disponible en el siguiente enlace a YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=hlAgnZTMzqE>

A continuación, comenzará a hablar el docente siguiendo este guión:

El docente se pone la careta (opcional) y situándose en el medio de la clase comienza a presentar la temática:

“Señores, me presento. Soy Nairobi, miembro de la banda de ladrones de la Casa de Papel.

Estáis aquí porque vamos a robar el banco más importante de los Estados Unidos. Nuestra misión es llegar hasta la cámara fuerte y coger todo el dinero que contiene.

El profesor ha estudiado la zona, nos ha conseguido planos y nos ha dado indicaciones exactas de cómo vamos a llevar a cabo el plan.

Ladrones y rehenes luchamos por el mismo objetivo, robar el banco, pero tened ojo porque habrá algún grupo entre vosotros de policías también. Por esa razón, no podéis desvelar vuestra identidad de grupo.”

Reparto de iconos: rehenes, policías y ladrones.

“¡Nuestro objetivo es el dinero! En la primera planta del edificio se sitúan las oficinas centrales. En la segunda están los altos cargos y el despacho del director del banco. Nosotros vamos a actuar desde la planta subterránea. Este es el mapa que nos envía el profesor.”

Mostrar el plano en la pantalla y repartir uno impreso a cada grupo.

“Contiene 5 salas peligrosas, en cada una de las cuales vais a tener que superar una prueba para conseguir una llave. Tan solo el equipo que obtenga las cinco llaves que abren las cinco cerraduras de la cámara fuerte podrá entrar a coger el dinero. Ascende a nada más y nada menos que 2.400 millones de euros.

Tendréis que resolver cada prueba antes de que pasen 10 minutos. Una vez completada la prueba levantaréis rápidamente la mano y vendré a verificarla y daros la llave correspondiente.

Sed ágiles. Si os sobra tiempo un miembro del grupo podrá ir a por un Bonus al Taller de Billetes, allí realizaréis un pequeño jornal que, si es correcto, se os pagará con monedas con las que luego podréis comprar una llave en caso de que fuese necesario porque os faltase alguna.”

*Se reparten las pruebas, una diferente a cada grupo, y se colocan los bonus en una mesa central. Es **importante** explicar a los estudiantes que cada grupo va a tener una prueba diferente y que cada una conlleva una duración, luego que no se preocupen si acaban más tarde que el resto en resolver la primera prueba, ya que van a realizar las demás en las siguientes rondas.*

El docente pone en marcha el temporizador a 8 minutos y comienza el juego.

Llevar a cabo las 5 rondas y repartir una llave por cada prueba superada.

Al acabar, contabilizar las llaves, los bonus, dar las monedas que correspondan y felicitar a los ganadores (todos los grupos deberían ser capaces de abrir la cámara fuerte y por tanto ser ganadores).

Repartir los premios a todos.

Consideraciones importantes

A continuación, se muestran algunas precauciones que se deben tener en cuenta para llevar a cabo la gymkana y conseguir en el mayor grado posible los objetivos esperados. De no seguirlas, puede que su aplicación fuese contraproducente.

¿Cómo sería conveniente hacer los grupos?

Tener cautela a la hora de componer los grupos, no poner a dos estudiantes que discuten a menudo en el mismo grupo. Por otro lado, si hubiera otros estudiantes que hablan poco entre ellos, conviene juntarlos para que entablen una relación de trabajo cooperativo juntos. Los iconos que se reparten a cada grupo reforzarán su cohesión y el sentimiento de pertenencia al mismo.

¿Cómo se consigue que todos y todas participen?

Lo ideal sería componer grupos de unas 4 personas, en casos excepcionales podrán ser 5 como máximo.

¿Cómo evitar que se copien entre unos grupos y otros?

Deberán repartirse las pruebas de manera rotatoria, esto es, si el primer grupo realiza la prueba 1, el equipo 2 realizará la prueba 2. En la siguiente ronda, mientras que el equipo 1 realiza la prueba 2, el equipo 2 realizará la prueba número 3, y así sucesivamente con el resto de equipos hasta que completen todas las pruebas.

¿Qué sucede si algún participante no ha visto la serie?

En la actividad no se hace referencia explícita a ninguna escena ni tampoco a ningún personaje de la serie, con esto logramos que aquellas personas que no la hayan visto puedan participar en igualdad de condiciones que el resto de los componentes del equipo. Además, los iconos que se repartirán a cada grupo son genéricos. De esta manera nadie se sentirá fuera de lugar.

¿Qué sucede si un equipo comienza con una prueba más difícil que otros y terminan de completarla después que el resto?

Para que no caigamos precisamente en inducir la Indefensión Aprendida en la primera ronda y que la aplicación de esta actividad sea contraproducente, lo que tiene que hacer el docente previamente a la realización de la actividad es avisar al alumnado de que cada grupo va a tener unas pruebas distintas. Debe explicar con claridad que unas pruebas llevan más tiempo que otras y no pasa nada si tardan más que otros grupos en resolver su prueba actual, cada grupo va a su ritmo. Es importante que entiendan que van a hacerlas todas, por lo tanto, unas les llevarán menos tiempo de resolución y otras más.

¿Y si algún grupo no consigue superar todas las pruebas?

El juego está diseñado de tal manera que se facilite a todos los grupos conseguir las llaves para que puedan abrir la cámara fuerte al final del mismo, gracias al sistema de bonus que es premiado con monedas, las cuales se podrán canjear por llaves. Si el docente percibiera que algún grupo se atasca en una de las pruebas, es conveniente que les brinde ayuda

disimuladamente para que lleguen a encontrar la solución antes de que finalice el tiempo (sólo en el caso de que este equipo vaya muy por detrás de los otros grupos).

Evaluación

Esta actividad no se evaluará ni tendrá peso en la calificación. Simplemente se hará un seguimiento con una rúbrica para valorar la actividad. Finalmente se tomará el cuaderno del profesor para apuntar posibles mejoras futuras e imprevistos o problemáticas que se hayan dado tras la realización de la misma, para intentar paliarlos. Asimismo, tras la realización de la dinámica y en las horas de sesiones prácticas como pueden ser los talleres, se mantendrán conversaciones informales con el alumnado para ver si su percepción sobre sus capacidades ha cambiado, se comprobará de manera conjunta si ha subido su autoestima.

La rúbrica mencionada contemplará los siguientes aspectos:

Valoración de la Actividad: “La Clase de Papel”					
Atribuir un número del 1 al 5 según el nivel en que se hayan cumplido los ítems (siendo el mínimo un 1 y el máximo un 5).					
Grado de consecución de los objetivos	Grado de cumplimiento de la temporalización	Nivel de satisfacción del alumnado	Grado de adecuación de las relaciones establecidas en el grupo	Organización y control del aula durante las actividades	Observaciones y/o mejoras (descripción)
Observaciones y/o posibles mejoras:					

15.3.2. Actividades “sin corriente”

En este bloque las actividades no incluirán conceptos del temario, sino que serán juegos ordenados secuencialmente de menor a mayor dificultad, habrá tres por trimestre. La idea consiste en aumentar la autoestima de los estudiantes acompañándolos hacia reiteradas experiencias de éxito, siguiendo el mecanismo que explica Marta Díez de desensibilización de la IA y apoyándonos en nuestra filosofía, todo ello explicado en amplitud anteriormente. Esto se logrará mediante la resolución de actividades sencillas al

inicio, que después irán aumentando su dificultad y serán cada vez más complejas. También, un objetivo fundamental, será permitirlos un autoconocimiento de sus fortalezas, incrementando así la autoconcepción positiva sobre sus capacidades.

Las dinámicas se realizarán en una hora de tutoría de las dos que hay establecidas por ley a la semana. Será la que el tutor o la tutora estime oportuna.

Las dinámicas están planteadas para que todo el alumnado pueda participar, ya que se ha bajado la dificultad de los retos lo suficiente como para que todos puedan superarlas satisfactoriamente. Se ha tenido la precaución de introducir aspectos que puedan resultar divertidos en ellos para que no pierdan el interés en su realización, por eso se ha elaborado un cuadernillo en forma de juego.

Este juego consistirá en ir superando pequeños retos para que vayan cargando su propia batería y eso les permita pasar al siguiente nivel. La estructura del cuadernillo comprenderá tres actividades por trimestre, en total serán nueve, agrupadas siguiendo los siguientes objetivos en cada uno:

- **Primer trimestre:** nivel 1

Objetivo: descubrirse.

En este trimestre se harán actividades para romper con las malas vibras de su autoconcepto, para hacerles sentir mejor consigo mismos y que se vean más capaces. Cuanto mejor se conozcan, mejor sabrán qué es lo que quieren. Si respetan sus necesidades, potenciarán su autoestima.

- **Segundo trimestre:** nivel 2

Objetivo: cuestionarse.

Aquí desarrollamos actividades para que salgan de su zona de confort. Aprenderán a aumentar su proactividad, a ordenar sus prioridades, y les darán herramientas a su mente para pensar en positivo.

- **Tercer trimestre:** nivel 3

Objetivo: abrirse.

Finalmente haremos actividades destinadas a que colaboren con los demás y entiendan que la unión hace la fuerza. Aquí trabajarán la confianza y encontrarán la manera de mejorar sus vínculos.

- **Meta:** premio.

Objetivo: compartir la felicidad entre toda la clase el último día al contabilizar los puntos que hayan obtenido. (Como el sistema de puntos está pensado para que, aunque haya un

ganador todo el mundo consiga llegar al premio, luego se dará el premio correspondiente a cada estudiante y se hará una mención especial al que haya conseguido más puntos).

Cada estudiante tendrá batería donde se les irá apuntando los rayos que consiguen en cada reto. Para pasar a la siguiente fase, como son 3 pruebas, como mínimo deben tener 3 puntos, es decir, un punto en cada una. Esto los obliga a asistir a clase los 3 días en que se realicen las actividades. En cada prueba podrán ganarse como máximo hasta 3 puntos.

Consideraciones importantes:

En cada nivel habrá un mínimo de puntos a alcanzar para pasar al siguiente. Este mínimo se cumple casi únicamente asistiendo a las clases y realizando las actividades, pero los participantes no lo sabrán, por lo que se considera un aliciente que hará que se esfuercen en cada tarea para conseguir el máximo de puntos. Está pensado de tal manera que todos y todas consigan pasar a la siguiente fase al pasar al siguiente trimestre, evitando que ningún estudiante se quede atrás, no obstante, si esto sucediese, es necesario que el docente brinde su ayuda al alumnado que muestre dificultades.

En caso de que un alumno no asista a una tutoría excepcionalmente (por ausencia justificada o sin justificar) se le dará la oportunidad de realizar la actividad en un recreo.

15.3.3. Guía del docente para la aplicación de las “actividades sin corriente”

Cuando terminamos de elaborar el cuadernillo de actividades sin corriente, pensamos que era necesario crear un documento que sirviese de guía al docente durante la práctica. Y así lo hemos creado. Consiste en un documento donde se pueden encontrar las instrucciones de cada reto, los materiales necesarios, las precauciones a tener en cuenta para que su desarrollo no sea contraproducente y una manera de cómo es aconsejable realizar el cierre de la sesión.

Su intención, aparte de facilitar la labor del docente hacia una buena praxis que conduzca a obtener el máximo efecto esperado de prevención o reducción de la IA mediante la realización de los retos, es tomar conciencia de las diferentes problemáticas que puedan surgir de su aplicación en situaciones realistas y establecer líneas de actuación posibles para abordarlas.

16. Conclusiones

Este Trabajo Fin de Máster nos ha servido para conocer y entender el fenómeno de la Indefensión Aprendida y todo lo que ella conlleva.

Creemos que, llegados a este punto, hemos conseguido completar, en mayor o menor medida, los objetivos a través de cada uno de los ítems que nos propusimos completar en el apartado de metodología y plan de trabajo. No obstante, la influencia de la Indefensión Aprendida en la Formación Profesional Básica no hemos podido vislumbrarla en su totalidad. La investigación y lectura sobre los diferentes artículos nos ha hecho ser conscientes de que aún hay mucho trabajo por hacer, sobre todo en este ciclo.

Todos los aprendizajes adquiridos tanto en el Máster como en la elaboración de este TFM serán de gran utilidad de cara a un futuro desempeño docente de la autora. Algunos extraídos del TFM han sido:

- Tomar consciencia de qué es este fenómeno, en qué consiste y cómo actúa el alumnado inmerso en él.
- Pautas para detectar el alumnado en estado de indefensión y medidas para intentar reducirlo.
- Numerosas precauciones de autores reconocidos para tener en cuenta con el alumnado en indefensión.
- Concebir nuevas alternativas pedagógicas que permitan un verdadero cambio en la educación, promoviendo la libertad del alumnado mediante la confianza y la escucha de sus necesidades.

17. Bibliografía

- [1] Abramson, LY, Seligman, ME y Teasdale, JD (1978). Indefensión aprendida en humanos: crítica y reformulación. *Revista de Psicología Anormal*, 87 (1), 49–74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- [2] Arzate-Salgado, N. A. (2019). Indefensión escolar aprendida. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 4(4), 45-53.
- [3] Barajas, R. y del Carmen, M. (2011) La evaluación como estrategia didáctica: una experiencia de retroalimentación docente en matemáticas de bachillerato. *Aprendizaje y competencias en educación, visiones y reflexiones*. Universidad de Guadalajara. pp. 243-264.
- [4] Barraza, A. y Jaik A. (2011). Estrés, burnout y bienestar subjetivo; Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos: Indefensión Aprendida y su relación con el Nivel de Estrés Autopercebido en alumnos de licenciatura. Durango, México. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/estres_burnout_y_bienestar_sujetivo.pdf
- [5] Barraza, A. & Silerio, J. (2011). Indefensión Escolar Aprendida en educación media superior: un estudio comparativo. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 12, 192-201.
- [6] Barraza, A., & Silerio, J. (1880). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente*, 15 (28), 337-347.
- [7] Baum, A., Fleming, R. & Reddy, D. M. (1986). Unemployment stress: Loss of control, reactance and learned helplessness. *Social Science & Medicine*, 22(5), 509-516.
- [8] Bucay, J. (2020). El elefante encadenado. *Déjame que te cuente: los cuentos que me enseñaron a vivir*. DEBOLSILLO.
- [9] Burgos, J. M. (1990). Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión adquirida. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(2), 257-270.

- [10] Chiaromonte, M. M. D. (2000). *Influencia del estilo atribucional interno-externo en la vulnerabilidad a la indefensión aprendida y su efecto sobre el rendimiento académico* (Doctoral dissertation, Universidade da Coruña).
- [11] 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/081-122-Violencia3_7.pdf
- [12] Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 83-97.
- [13] Faló, M. (1991). La indefensión aprendida y su repercusión en el fracaso escolar: aproximación a la elaboración de instrumentos de medida y de intervención en la indefensión. *Tesis doctorals microfíxades*; 1607.
- [14] 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>
- [15] Hiroto, D. S. y Seligman, M. E. (1975). Generalidad de la indefensión aprendida en el hombre. *Revista de personalidad y psicología social*, 31 (2), 311.
- [16] Máñez, I., & Fernández, E. (2020). El efecto Pigmalión y cómo mitigar su influencia en las aulas. *Ciencia Cognitiva*, 14(2), 43-45.
- [17] Marín, M., Infante, E., & Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517.
- [18] Martín, J. C. (2018). Instalaciones eléctricas y domóticas. Formación Profesional Básica Electricidad y Electrónica. EDITEX.

- [19] Martín, P. y Esteban, S. (2015). *Conduces tú: Coaching educativo: respirando el cambio*. EOS.
- [20] Martínez, M. (2019). La Indefensión Aprendida: un asunto de interés para el estudio de procesos psicológicos y sociales. *Revista científica Sinergias Educativas*. Vol 4, (No. 1).
- [21] 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>
- [22] Noguera, J. A. G., y HERNÁNDEZ, M. Á. (2017). Indefensión aprendida y fracaso escolar. In *CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO* (Vol. 21, No. 2).
- [23] Roth, S. y Kubal, L. (1975). Efectos del reforzamiento no contingente en tareas de distinta importancia: Facilitación e indefensión aprendida. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 32 (4), 680–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.4.680>
- [24] Ruiz, Y. P. G., y Grisales, M. C. G. (2013). Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida una mirada desde la complejidad del sujeto. *Plumilla educativa*, 12(2), 403-423.
- [25] Sarason, I. (1981). *Psicología de la conducta anormal [Psychology of abnormal behavior]*. México: Trillas.
- [26] Secretaría de Educación Pública (2014). Sistema de educación por bachillerato: Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/sistema-nacional-de-bachillerato-snb?state=published>
- [27] Skinner, B.F. (1979). *La conducta de los organismos [The behavior of organisms]* (Luis Flaquer, Trad.). Barcelona: Fontanella (Trabajo original publicado en 1938)
- [28] Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. *Revista Pontificia Universidad Católica del Perú*. Perú. N° 2,(5). Pp. 20-24. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388/11901>

- [29] Valera, S. (2020). Teoría de la indefensión aprendida. Elementos básicos de la Psicología Ambiental. UNIVERSITAT DE BARCELONA. T.8. 4.2. http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/unidad-4-tema-8-4-2
- [30] Vargas, J. G. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, (57).
- [31] Vázquez, A. P. L. (1982). La indefensión aprendida: ¿Un modelo experimental de depresión? *Revista Dpto. Psiquiatría facult. med.Barna* , 9,(3), 173-195. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/1905/1/p173_95.pdf10.31876/s.e.v4i1.31
- [32] Vera, A. (2018). *Enfoque psicológico de la violencia física en una mujer atendida en el consultorio de atención psicológica del Subcentro Lucha Obrera de la ciudad de Babahoyo en la provincia de los Ríos* (Tesis de licenciatura, BABAHOYO: UTB, 2018).
- [33] 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>

Páginas web:

Anónimo. (s.f.). *FP Básica 2022/2023 – Ciclos de Formación profesional básica*. Infoeducación.es. Recuperado de <https://infoeducacion.es/fp-basica-ciclos-formacion-profesional/>

Anónimo. (s.f.). *FP Básica: qué es, tipos, matrícula y becas 2022*. DondeEstudiar. Recuperado de <https://dondeestudiar.eu/fp/basica-fpb/>

L. O. (27 de mayo de 2020). *Formación Profesional Básica: Una oportunidad de futuro*. La Opinión de Murcia. Recuperado de <https://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2020/05/27/formacion-profesional-basica-oportunidad-futuro-34459230.html>

Marqués, S. (22 de enero de 2019). *FP Básica, entre la dignificación y el cajón de sastre*. El Diario de la Educación. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/01/22/fp-basica-entre-la-dignificacion-y-el-cajon-de-sastre/>

Montañez, A. (8 de julio de 2019). *El estigma y la realidad de la Formación Profesional Básica*. La Opinión de Málaga. Recuperado de <https://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2019/07/08/estigma-realidad-formacion-profesional-basica-27761795.html>

Pérez, A. (7 de mayo de 2018). *¿Por qué no a la Formación Profesional Básica?* Ceutaldía. Recuperado de <https://www.ceutaldia.com/opinion/mail-al-director/formacion-profesional-basica/20180507104347179298.html>

18. Anexos

ANEXO 1

ACTIVIDADES CON CORRIENTE - CON CONTENIDOS ACADÉMICOS

En este anexo aparecen los materiales elaborados que se necesitan para llevar a cabo cada actividad siguiendo un orden secuencial:

Actividad 1: ¡Cortocircuito!

Primero aparecen las tres “bombas A” (con las soluciones de cada una de sus letras en el margen superior) seguidas de las otras tres “bombas B” de aspecto muy similar.

Actividad 2: Instalando mi casa.

Se muestra la tabla guía que será suministrada al alumnado para que realicen sus planos.

Actividad 3: La Clase de Papel.

Vislumbraremos el mapa, los iconos y las pruebas, junto con los bonus, que serán necesarios para poder llevar la gymkana a la práctica.

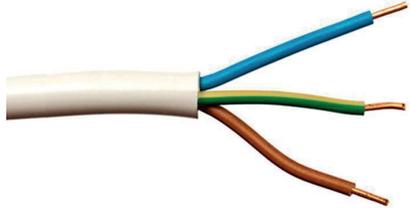
A=1 D=0 C=2 F=6 N=7 W=42

00:12:00
TNT

FN

1		
	5	F
N		
X	0	↶

ADC



60 W 8 W 3 W 8 W 18 W

CÓDIGO DE COMPROBACIÓN:

0058

T=2 U=0 J=4 Z=2 X=3 N=6

00:12:00
C4

N

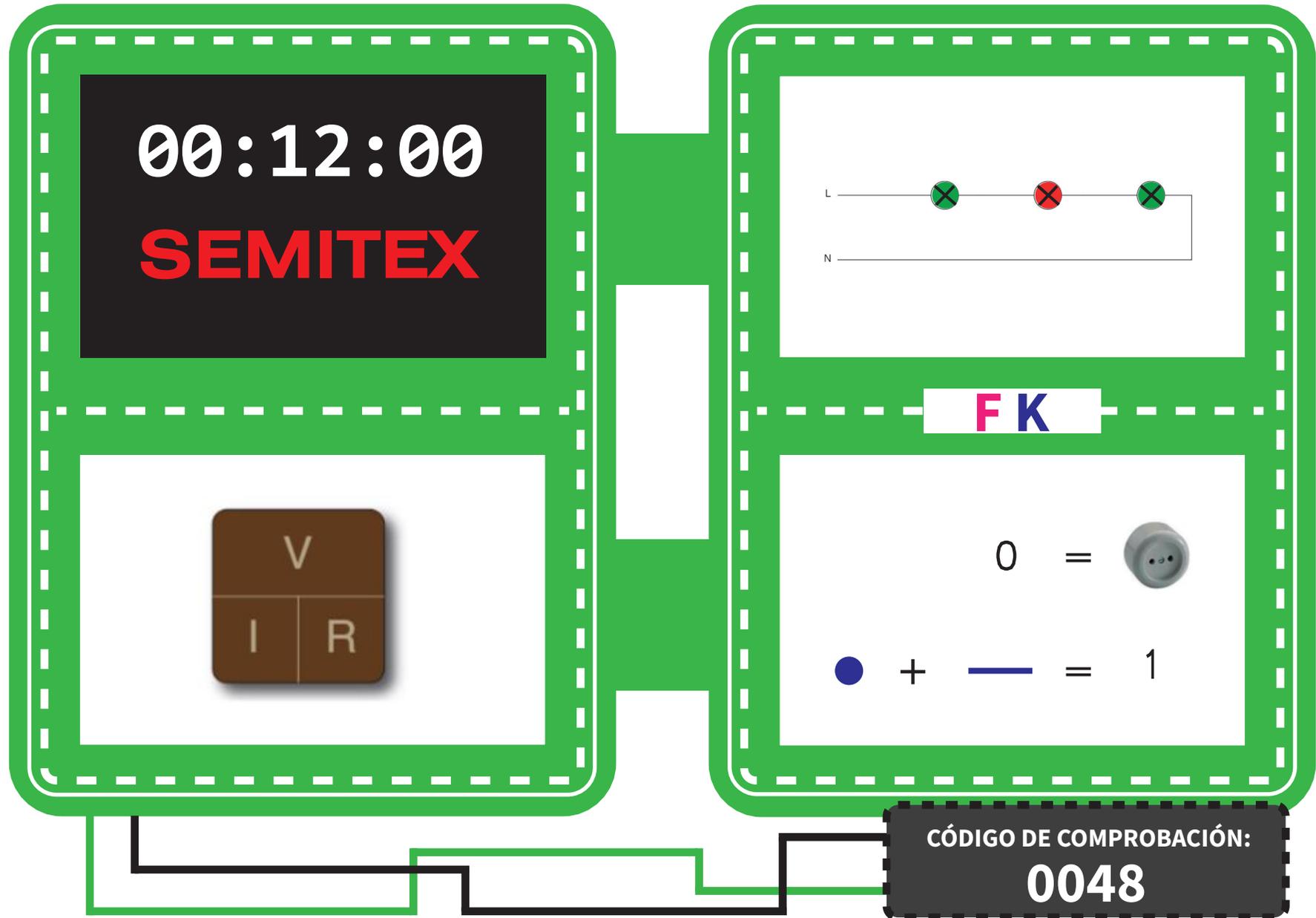
C1 C2 C3 C4 C5 C6

XZ

CÓDIGO DE COMPROBACIÓN:

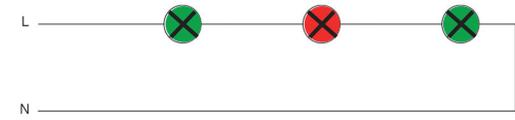
0017

F=0 K=1 V=4 I=20 R=12 U=4 X=7



00:12:00

SEMITECH



FK

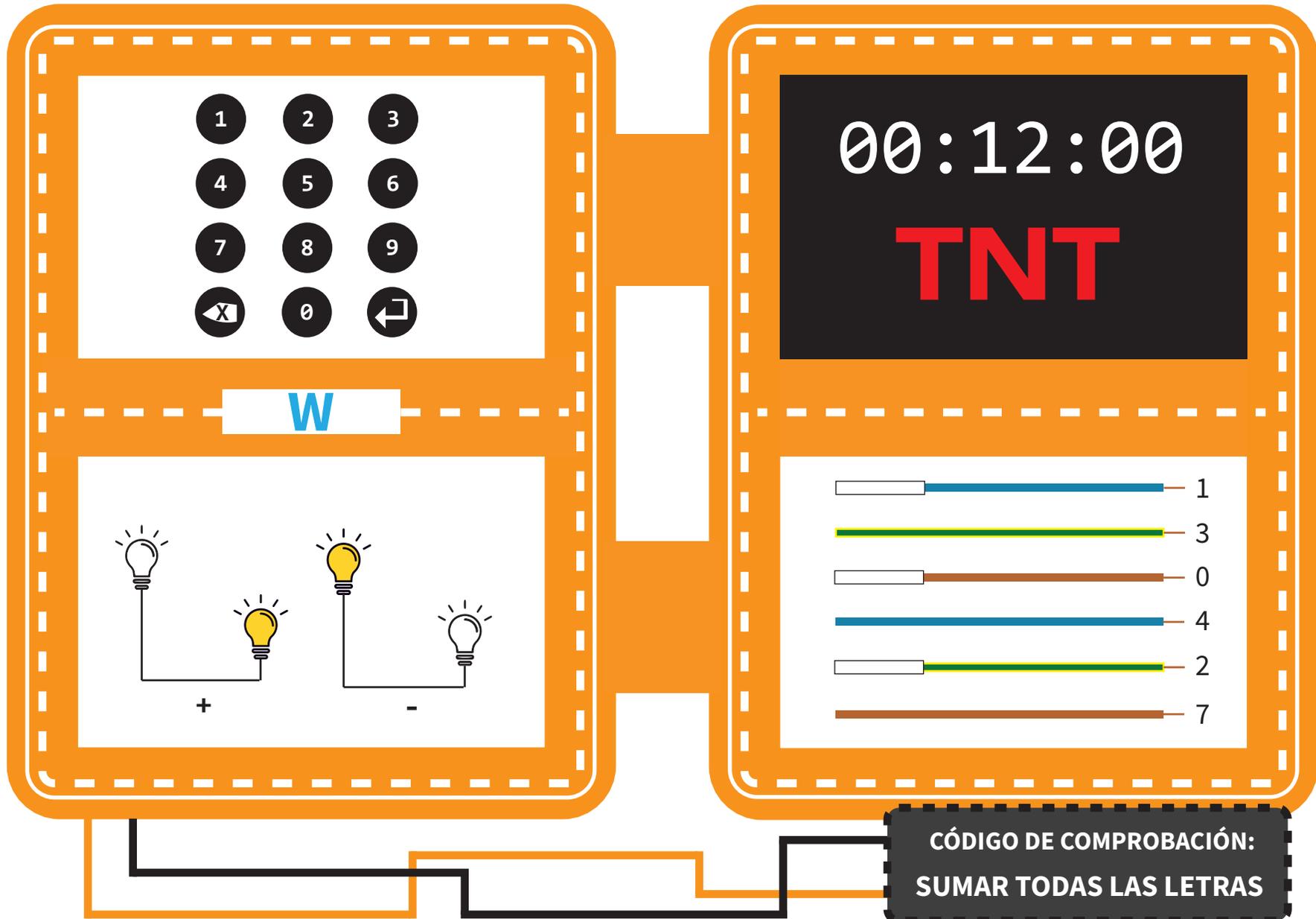
0 = 

$\bullet + \text{---} = 1$

CÓDIGO DE COMPROBACIÓN:

0048

A=1 D=0 C=2 F=6 N=7 W=42



W

00:12:00

TNT

CÓDIGO DE COMPROBACIÓN:
SUMAR TODAS LAS LETRAS

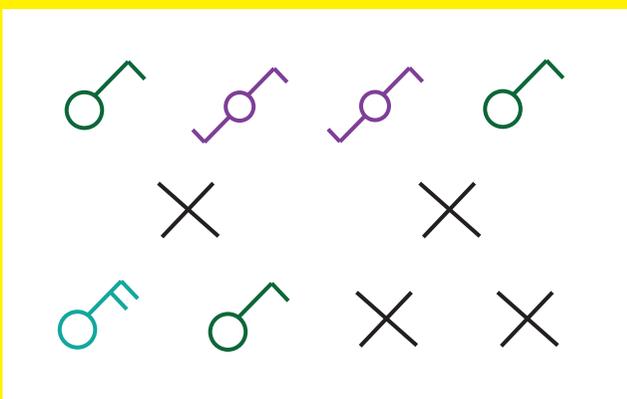
T=2 U=0 J=4 Z=2 X=3 N=6

UTJ

+ [red] [red] C6 [red] [red] C6 =

+ [C4] [C4] [] [C4] [] =

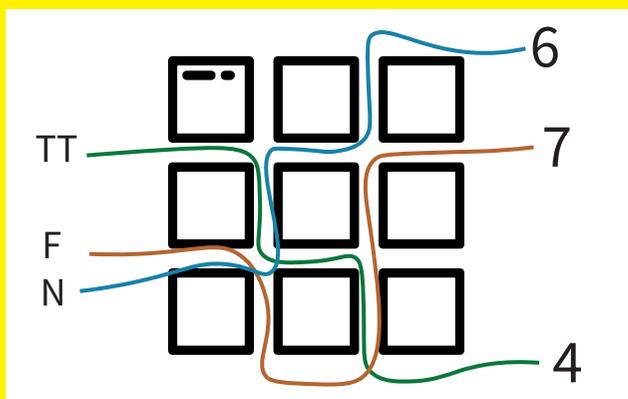
+ [] [C1] [] [] [C1] =



00:12:00

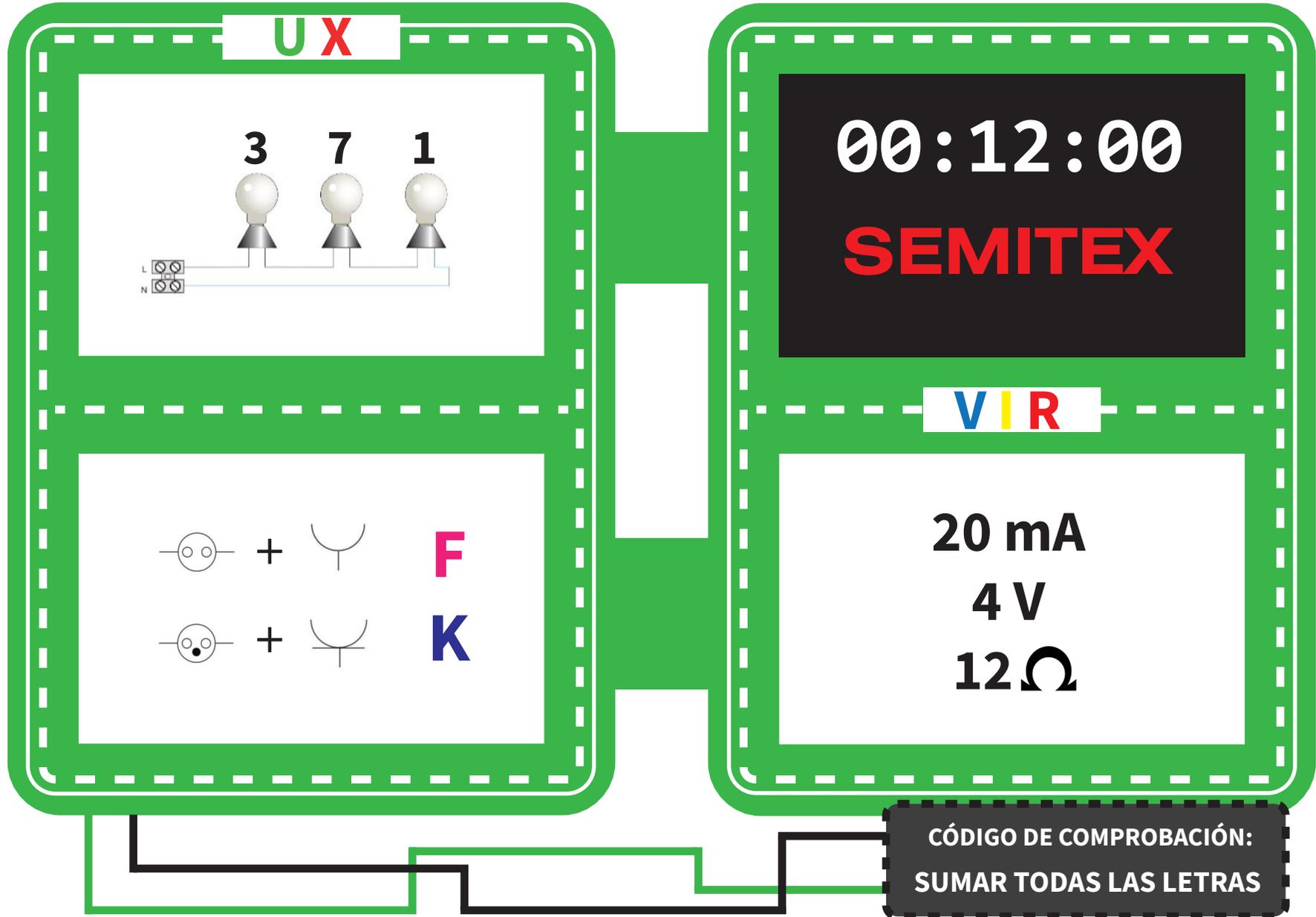
C4

N



CÓDIGO DE COMPROBACIÓN:
SUMAR TODAS LAS LETRAS

F=0 K=1 V=4 I=20 R=12 U=4 X=7

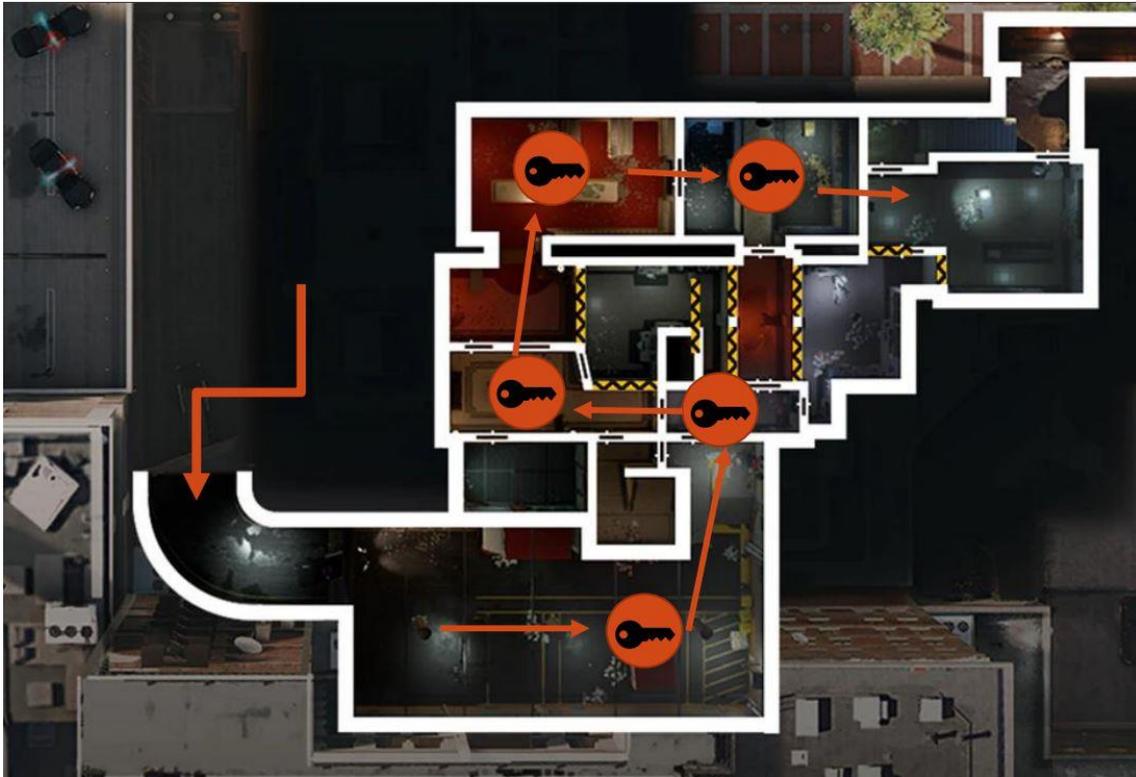


Actividad 2: Instalando mi casa. Tabla de elementos.

Habitáculos del plano	Cantidad (uds.)
Salón	
Cocina	
Baño	
Habitación/es	
Pasillo	
Terraza	
Otros:	
Elementos de la instalación eléctrica	Cantidad (uds.)
Cableado	-
Pulsador	
Enchufes	
Interruptores	
Cajas de derivación	
Bombillas	
Timbre	
Conmutador	
Conmutador de cruce	
ICP (Interruptor Control de Potencia)	
CGMP (Cuadro General de Mando y Protección)	

Actividad 3: La Clase de Papel. Recursos.

Mapa:



Iconos:



Policías



Ladrones



Rehenes

Pruebas y bonus:

Estas pruebas se imprimen y se recortan.

Prueba 1:

Utilizando la expresión del área del círculo, calcula a qué secciones normalizadas corresponden los siguientes diámetros:

- 1) 1,38 mm =
- 2) 1,8 mm =
- 3) 22,57 mm =
- 4) 0,8 mm =

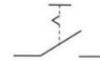
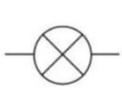
Bonus 1:

Rodea de todas estas secciones normalizadas de conductores eléctricos los tamaños que usaremos para circuitos de iluminación en viviendas.

mm ²		
0,5	16	185
0,75	25	240
1	35	300
1,5	50	400
2,5	70	500
4	95	630
6	120	—
10	150	—

Prueba 2:

Une cada símbolo con el elemento que representa:



Timbre

Zumbador

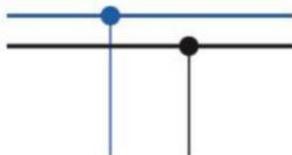
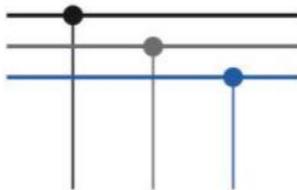
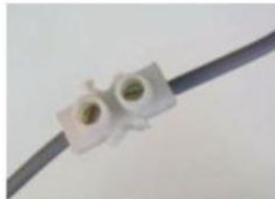
Lámpara

Interruptor

Pulsador

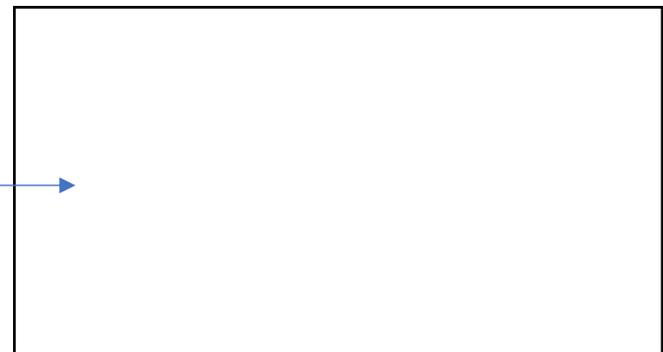
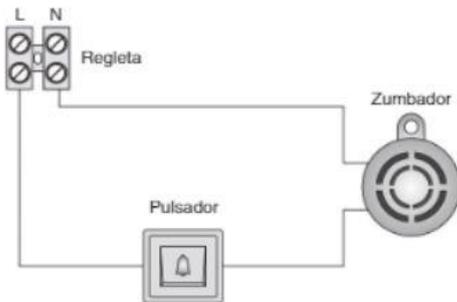
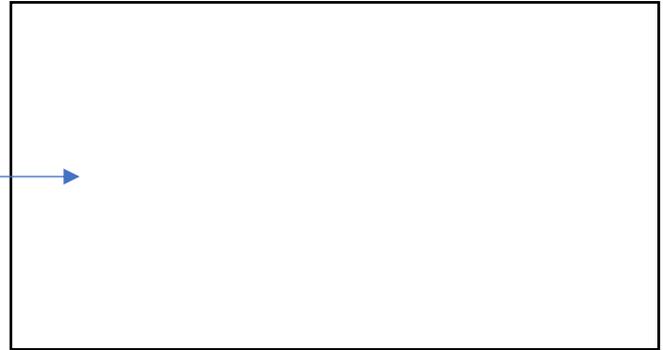
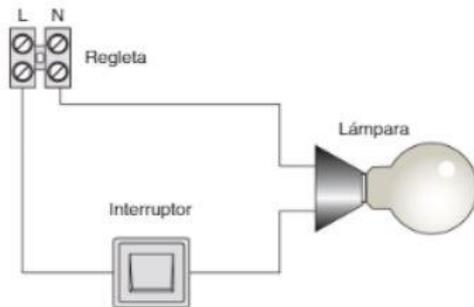
Bonus 2:

Une con flechas las conexiones que representan estos esquemas:



Prueba 3:

Representa los siguientes circuitos dibujando su esquema multifilar:

**Bonus 3:**

¿Qué representa el siguiente elemento? Indica la opción correcta:

- a) Interruptor Diferencial.
- b) Interruptor Control de Potencia.
- c) Cuadro General de Mando y Protección.

Prueba 4:

Dibuja los siguientes símbolos de un conmutador de cruce:

Símbolo unifilar:	Símbolo multifilar:
-------------------	---------------------

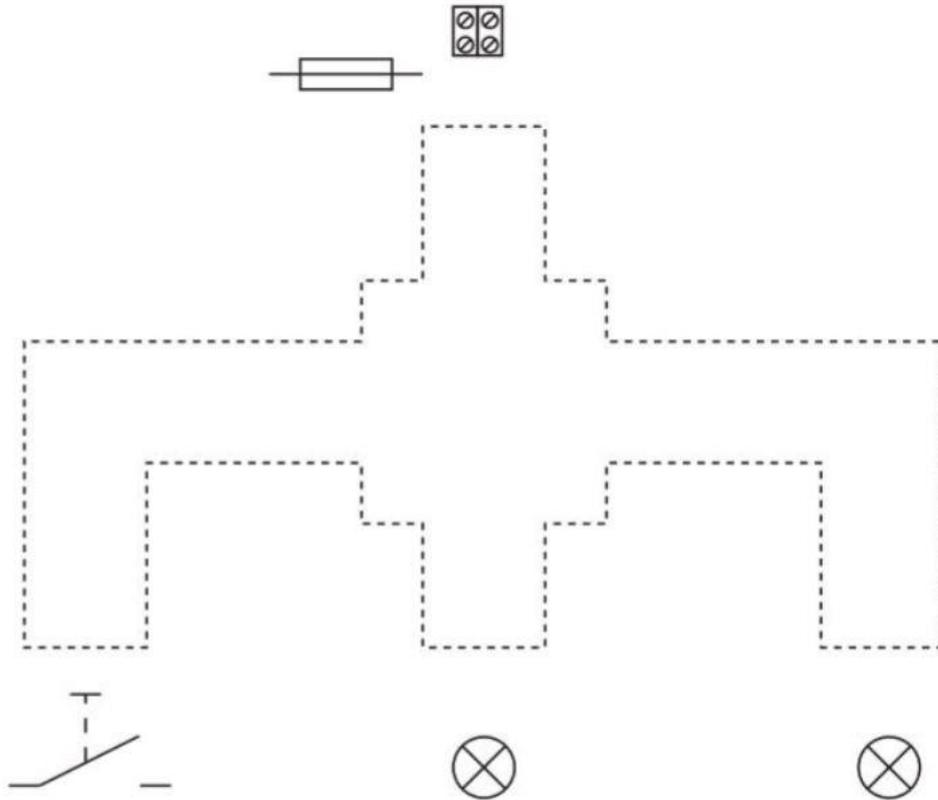
Bonus 4:

Escribe el tipo de enchufe según corresponda: ESB 25-5a / C3a / C2a



Prueba 5:

Realiza el croquis de conexiones de:

**Bonus 5:**

Responde a las siguientes preguntas:

En un relé programable, un termostato se conecta a:

- Una salida.
- Una entrada.
- Es indiferente.
- No se puede conectar.

En un relé programable, una electroválvula se conecta a:

- Una salida.
- Una entrada.
- Es indiferente.
- No se puede conectar.

ANEXO 2

ACTIVIDADES SIN CORRIENTE - SIN CONTENIDOS ACADÉMICOS



¡Bienvenid@!

Estás de suerte, tengo en mi interior un montón de divertidos retos que iremos realizando durante el curso.

Tu misión es cargar al máximo tu batería. Esta batería consta de tres niveles:

Nivel 1: Naranja

Nivel 2: Amarillo

Nivel 3: Verde

Cada nivel tiene 3 retos. Los rayos que vayas consiguiendo en cada actividad te los irá marcando el/la profe en tu batería.

Recuerda: en este juego los puntos son rayos.

1 rayo ⚡ = 1 punto

Intenta conseguir el máximo número de rayos en cada reto. ¡Ojo! Se necesita mínimo 1 rayo en cada actividad para pasar al siguiente nivel. Quien consiga completar todos los niveles con el mayor número de rayos tendrá un premio sorpresa...

¡Carga tu batería al máximo!

3...

2...

1...

¡Empezamos!

NIVEL 1



¿Quién es quién?

¡Empezamos la aventura! ¿Estás list@?

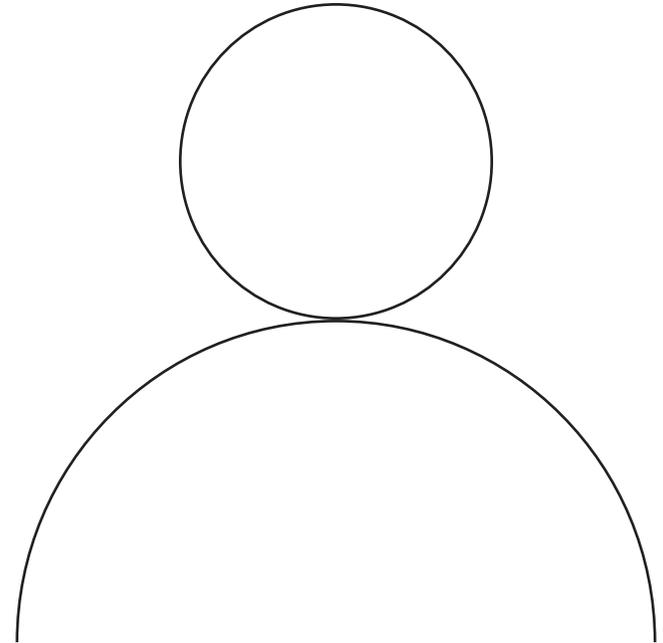
La primera prueba consiste en personalizar este monigote. Te va a representar a lo largo de la aventura así que esfuérzate en dejarlo como realmente quieras. Utiliza un lápiz o pinturas de colores. Personalízalo a tu manera.

Puntos:

¡Presta atención! Por cada rayo que consigas, el/la profe lo tachará y después te los asignará en la batería.

Recuerda: cuantos más rayos obtengas más se cargará tu batería.

- 1 ⚡ - dibujar cara al monigote
- 2 ⚡ - dibujar ropa al monigote
- 3 ⚡ - dibujarle realizando un hobby que te guste





¡Escápate!

Estás en la segunda prueba. Tienes que resolver el laberinto para llevar las flechas hasta el centro de la diana.

Utiliza un lápiz o pinturas de colores.

Comienza a resolverlo desde las puntas de las flechas.

Puntos:

¡Presta atención! Por cada rayo que consigas, el/la profe lo tachará y después te los asignará en la batería.

Recuerda: cuantos más rayos obtengas más se cargará tu batería.

- 1 ⚡ - llevas 1 flecha a la diana
- 2 ⚡ - llevas 2 flechas a la diana
- 3 ⚡ - llevas 3 o más flechas a la diana





¡Stop!

Relájate. Cuando te den la señal, tienes que mantenerte en silencio durante 10 minutos. Concéntrate en escuchar todos los sonidos que te rodean, como el pío de unos pájaros o las conversaciones de personas que están fuera del aula en el que te encuentras. Suena fácil, ¿verdad?

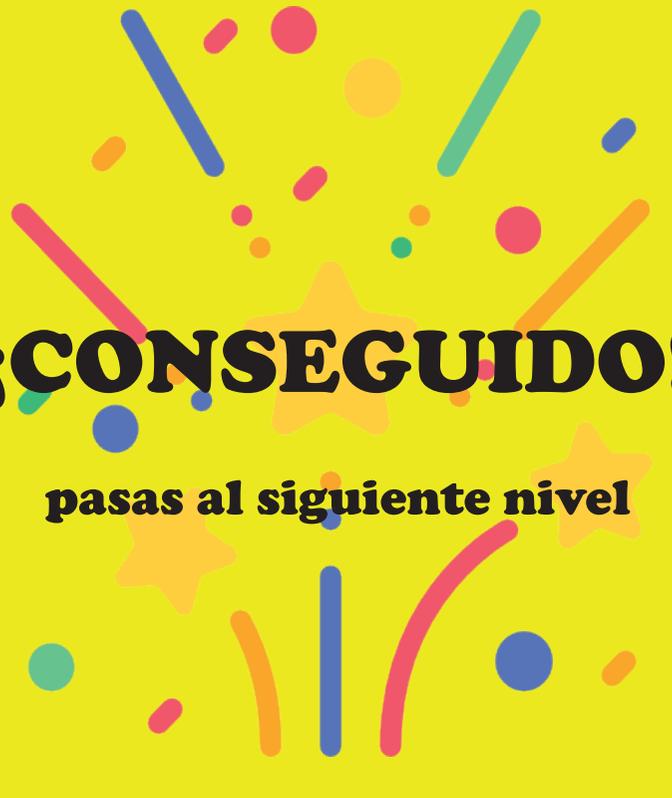
Puntos:

¡Presta atención! Por cada rayo que consigas, el/la profe lo tachará y después te los asignará en la batería.

Recuerda: cuantos más rayos obtengas más se cargará tu batería.

- 1 ⚡ - consigues estar 5 minutos en silencio
- 2 ⚡ - 10 minutos en silencio y escribes 1 sonido
- 3 ⚡ - 10 min en silencio y escribes 2 sonidos





¡CONSEGUIDO!

pasas al siguiente nivel

NIVEL 2



El juego de los likes

¿A quién no le gusta conseguir un like en Instagram, en Tik Tok o en Facebook? Los likes dan placer instantáneo y te hacen sentir bien. Pero... y tú, ¿te das like a ti mismo?

Piensa valores positivos que te gusten de ti y apúntalos en la página de la derecha. Luego nos los vas a tener que contar a los demás.

Puntos:

¡Presta atención! Por cada rayo que consigas, el/la profe lo tachará y después te los asignará en la batería.

Recuerda: cuantos más rayos obtengas más se cargará tu batería.

1 ⚡ - te asignas 2 adjetivos positivos

2 ⚡ - te asignas 4 adjetivos positivos

3 ⚡ - te asignas 6 adjetivos positivos o más















Paseo por el oeste

¿Alguna vez has visto una película rodada en el lejano oeste? ¡Ahora es tu turno! Te presento unos cuantos objetos, tienes que seleccionar los que tú quieras para crear tu propia historia.

Ten en cuenta que debe tener unos personajes, una introducción a la historia, una trama y un desenlace.

Puntos:

¡Presta atención! Por cada rayo que consigas, el/la profe lo tachará y después te los asignará en la batería.

Recuerda: cuantos más rayos obtengas más se cargará tu batería.

- 1 ⚡ - usas 3 objetos en tu historia
- 2 ⚡ - usas 5 objetos en tu historia
- 3 ⚡ - usas 8 o más objetos en tu historia



Actividad 5



Festival de música

¿Qué tipo de música sueles escuchar?

Aquí te muestro unos temas de algunos de los géneros musicales más conocidos, para que los escanees con tu móvil y los escuches. Utiliza unos auriculares. Después tendrás que elegir el que más te guste y contárselo al resto de la clase. No tengas prisa, tómate tu tiempo.

Puntos:

¡Presta atención! Por cada rayo que consigas, el/la profe lo tachará y después te los asignará en la batería.

Recuerda: cuantos más rayos obtengas más se cargará tu batería.

- 1  - escuchas al menos 4 canciones
- 2  - escuchas al menos 8 canciones
- 3  - escuchas todas las canciones



Deep House



Nu - Metal



Indie



Disco



Tropical House



Música Clásica



Reggae



Pop actual



Flamenco



Country



Rock & Roll



Techno



Heavy - metal



Hip - Hop



Pop - Rock



**¡El premio está
cerca!**

NIVEL 3



¡Toma nota!

A menudo existe la falsa creencia de que, si somos perfectos, quienes nos rodean van a quererlos más. ¡Es falso! Mostrar nuestras imperfecciones estrecha vínculos con los demás. Vamos a dejar que otr@s compañer@s escriban en nuestro post-it las cosas que hacemos bien y las que deberíamos mejorar, así como tú debes escribir en los de otr@s. Os los vais a cambiar según indique el docente. Participa con respeto y trata con cuidado los cuadernos del resto.

Puntos:

¡Presta atención! Por cada rayo que consigas, el/la profe lo tachará y después te los asignará en la batería.

Recuerda: cuantos más rayos obtengas más se cargará tu batería.

- 1 ⚡ - consigues las respuestas de 1 persona
- 2 ⚡ - consigues las respuestas de 2 personas
- 3 ⚡ - consigues las respuestas de 3 personas



Nombre:



¿Qué cosas hago bien?

¿Qué cosas puedo mejorar?



¿Tiramos la basura?

¿Hay algo que te de miedo?

Es normal tener miedo, todos lo sentimos hacia ciertas cosas. Pero si hay algo que realmente te gusta, no puedes dejar de hacerlo porque el miedo te paralice. Por ejemplo: me gusta montar en bici pero me da miedo caerme.

Por eso, vamos a escribir en un papel a parte aquellas cosas que nos gustaría realizar pero no las hacemos y debajo, dejando un espacio, escribiremos el miedo que nos paraliza.

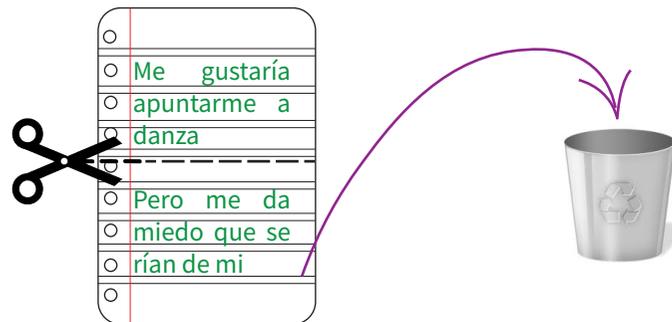
Corta el papel separando el miedo y tíralo a la basura. Pega a la derecha lo que te gustaría hacer (que sean cosas asequibles y no dañinas).

Puntos:



Ya sabes cómo funcionan ;)

- 1 ⚡ - escribes una actividad que te gustaría hacer
- 2 ⚡ - escribes el miedo que te impide realizarla
- 3 ⚡ - tiras el miedo que te impide realizarla



Pega aquí lo que te gustaría hacer:





Juntos sumamos +

Expresar gratitud refuerza la autoestima y el amor propio. Recordaremos algunos buenos momentos durante el curso y los pondremos en común entre tod@s. Sin el resto de compañer@s no hubiera sido ni la mitad de divertido, ¿verdad? Vamos a escribir el nombre de nuestros compañer@s y el regalo que le haríamos por haber aportado su granito de arena para que este año haya sido más divertido.

¡Ojo! Acertar con un regalo es más difícil de lo que parece. Piensa en la otra persona y en lo que le gustaría recibir. Puedes usar otra hoja si aquí no cabéis tod@s.

Puntos:

Ya sabes cómo funcionan ;)

- 1 ⚡ - te tomas un tiempo para pensarlo
- 2 ⚡ - escribes un regalo para cada persona
- 3 ⚡ - le cuentas a cada compañer@ su regalo



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20

ANEXO 3
**GUÍA DEL DOCENTE PARA LA APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES SIN
CORRIENTE**



Esta guía contiene instrucciones para realizar las actividades del cuadernillo con el alumnado.

¿En qué consisten?

Consta de tres niveles, uno para cada trimestre. Dentro de cada nivel hay tres actividades. La competición consiste en que consigan cargar una batería acumulando el máximo de rayos en cada actividad. Al finalizar cada actividad, debes apuntar el total de rayos conseguidos por cada alumn@ en la casilla que corresponda de su batería.

Consideraciones previas y premios

La competición está planteada de tal manera que todos puedan pasar al siguiente nivel, pues el mínimo exigido es obtener al menos 1 punto en cada actividad, y prácticamente lo consiguen solo con participar. Pero los estudiantes eso no lo saben, por lo que es aconsejable animarlos para que se esfuercen en obtener el máximo número de rayos por actividad. Habrá un premio para quien consiga más puntos. En caso de empate se dará un premio a todos (tal como una medalla de goma eva). Es aconsejable dar un premio a los segundos y terceros puestos también, pudiendo ser un diploma. Así como un pequeño obsequio por participar a toda la clase (una moneda de chocolate o un dulce similar para los alérgicos).

Objetivos

El objetivo fundamental es prevenir o reducir la Indefensión Aprendida en el alumnado.

Los objetivos específicos que persiguen cumplir las actividades de cada trimestre son:

Nivel 1: aumentar la autoestima y fortalecer el autoconcepto.

Nivel 2: tener conocimiento de sí mism@s y fomentar su desarrollo personal.

Nivel 3: percibir su propia superación, adquirir confianza en sí mism@s y hacia los demás.



¿Cuándo se harán las actividades?

Se realizarán durante las horas de tutoría, a medida que vaya desarrollándose el curso y cuando el docente estime oportuno.

Consejos para un mayor grado de consecución de los objetivos

1. Tener una actitud positiva y unas expectativas altas sobre el alumnado.
2. Elogiar sus logros, pero sin exceso para que el premio no pierda eficacia.
3. Motivar con frases que les hagan ver que son capaces de conseguir todo lo que se propongan con esfuerzo.
4. En caso de que algún estudiante no quiera participar, hablar con él o ella en privado y preguntarle por qué.
5. En caso de tener alumnado con necesidades específicas de aprendizaje o con alguna discapacidad, modificar las actividades previamente a su realización adaptándolas a sus necesidades.

Instrucciones

En las páginas siguientes de este apartado se muestran las instrucciones de cada actividad con cuatro aspectos importantes que servirán de guía para su desarrollo: los recursos materiales que se necesitan para realizar cada actividad, algunas advertencias a tener en cuenta por parte del docente hacia el alumnado, un cierre para finalizar la actividad fijando el aprendizaje en valores perseguido y el sistema de asignación de puntos de cada una. En la parte superior de las mismas se observa su duración estimada aproximada, que incluye los 5-7 minutos iniciales de explicación introductoria y los otros 5-10 minutos para el cierre de los retos. Los aspectos desarrollados irán asociados a los siguientes iconos:



Recursos



Cierre del reto



Advertencias



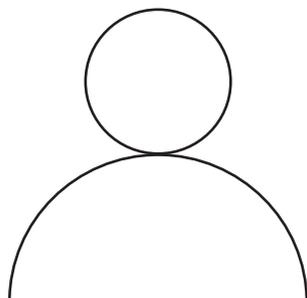
Sistema de Puntos



Actividad 1: ¿Quién es quién?



En esta actividad indícales que personalicen su propio avatar dibujando sobre una plantilla de un monigote como este:



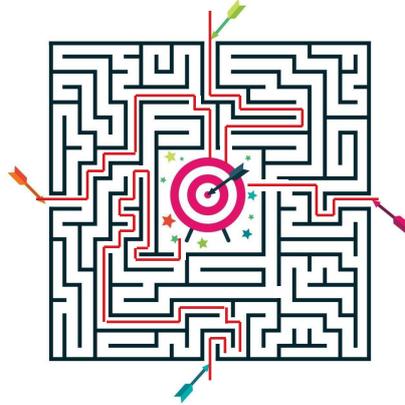
	<i>Recursos</i>	Lápiz y borrador Pinturas de colores
	<i>Advertencias</i>	Da alas para que sean creativos, cualquier cosa que dibujen estará bien si a ell@s les gusta. Anima a salir de la zona de confort. Si alguien se queda atascado, da ideas: “puedes dibujar un disfraz al monigote, una gorra, una peluca, unas gafas de sol, un lazo... u objetos como una barca, una raqueta, un cohete, etc...” Poned en común los avatares, valida todos los dibujos y elogia la variedad de ideas.
	<i>Cierre de la clase</i>	Inspira al alumnado con una frase como: “ <i>sed quien queráis ser.</i> ”
	<i>Sistema de Puntos</i>	Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótales el total en la batería. 1 ⚡ - dibujar cara al monigote. 2 ⚡ - dibujar ropa al monigote. 3 ⚡ - dibujarle realizando un hobby.



Actividad 2: ¡Escápate!



Esta actividad consiste simplemente en que resuelvan un laberinto por varios caminos.



	<i>Recursos</i>	Lápiz y borrador
	<i>Advertencias</i>	Tienen que resolver primero el camino de la flecha roja para que después, descubran que son capaces de encontrar más soluciones. Después inicia un debate lanzando las siguientes preguntas: ¿Alguna vez os habéis bloqueado al intentar buscar la solución a un problema? ¿Sabríais buscar más soluciones?
	<i>Cierre del reto</i>	La idea es que entiendan que hay varias formas de resolver los problemas y tienen capacidad para hallarlas todas, al igual que han hecho con las soluciones del laberinto.
	<i>Sistema de Puntos</i>	Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótales el total en la batería. 1 ⚡ - lleva 1 flecha hasta la diana. 2 ⚡ - lleva 2 flechas hasta la diana. 3 ⚡ - lleva 3 o más flechas hasta la diana.



Actividad 3: ¡Stop!



Se trata de un ejercicio de meditación en el que tienen que estar completamente en silencio durante 10 minutos desde que tú les indiques una señal.

Explícales previamente que sean conscientes de su respiración y que se relajen, así como que se concentren y escuchen los sonidos que les rodean porque después tendrán que apuntarlos en su cuadernillo.

	<i>Recursos</i>	Lápiz y borrador
	<i>Advertencias</i>	<p>Habla con voz calmada y pausada para ir introduciendo a los estudiantes en el estado de relajación. Da la señal y comienza la meditación. Intenta que permanezcan en silencio con los ojos cerrados, si algún estudiante se distrae, explícale con voz suave que se concentre en escuchar los sonidos que os rodean.</p> <p>Al finalizar, pregúntales si se encuentran más calmad@s. Compartid entre todos los sonidos y que los escriban en su cuaderno.</p>
	<i>Cierre de la clase</i>	Explicad que de vez en cuando es necesario relajarse y parar un poco cuando se está estresad@a causa de algún problema, para ver las cosas de otra manera.
	<i>Sistema de Puntos</i>	<p>Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótales el total en la batería.</p> <p>1 ⚡ - 5 minutos en silencio.</p> <p>2 ⚡ - 10 min en silencio y escribe 1 sonido.</p> <p>3 ⚡ - 10 min en silencio y escribe 2 sonidos.</p>



Actividad 4: El juego de los likes



Seguro que tus alumn@os pasan horas en las redes sociales. Pregúntales si les gusta que les den likes en ellas. Ahora se trata de que se conozcan a ellos mismos y se den likes así mismos en aquellas virtudes que los caracterizan. Tienen que pensar en valores positivos que les gusten de ellos mismos y después, tendrán que escribirlos donde corresponde. Al acabar pondrán sus respuestas en común con los demás.

	<i>Recursos</i>	Lápiz y borrador
	<i>Advertencias</i>	<p>Si ves que algún niño o niña se bloquea y notas que tiene baja la autoestima, anímale diciéndole adjetivos positivos que creas que lo definen. El objetivo es que se sientan más a gusto consigo mism@s y se conozcan mejor.</p> <p>Ojo. En el debate debes mediar con cautela. Retira el turno de palabra a la persona que haga algún comentario despectivo, tenga alguna falta de respeto con los demás o se ría de alguien.</p>
	<i>Cierre de la clase</i>	Explica que todos tenemos virtudes que nos hacen mejores personas y está bien reconocerlas. Esto nos hace sentir mejor.
	<i>Sistema de Puntos</i>	<p>Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótales el total en la batería.</p> <p>1 ⚡ - escribe 2 adjetivos positivos. 2 ⚡ - escribe 4 adjetivos positivos. 3 ⚡ - escribe 6 adjetivos positivos.</p>



Actividad 5: Paseo por el oeste



Esta actividad consiste en crear una historia en el oeste que debe tener unos personajes, una introducción, una trama y un desenlace. Explícales que cuanto más original sea mejor, pues se trata de salir de la zona de confort. Las ideas más atrevidas serán elogiadas. Pueden usar tantos objetos como deseen, cuantos más usen, más puntuación obtendrán.

	<i>Recursos</i>	Lápiz y borrador
	<i>Advertencias</i>	Si ves que algún niño o niña se bloquea y no escribe nada sugiere algunas ideas que se te ocurran en ese mismo momento, por muy absurdas que parezcan. Lo que importa es que le ayudes a arrancar en el proceso de invención de su historia y se le quite la timidez. Después, déjale que siga sol@. El objetivo es que surjan ideas atrevidas y locas. Trata de elogiar y premiar las más originales cuando pongáis todas en común.
	<i>Cierre de la clase</i>	Hazles saber que es bueno salir de la zona de confort, aunque de miedo, tiene sus beneficios. Una historia, por muy loca que parezca, es tu historia y no tiene que importar lo que piense el resto. Los demás deberían respetarla.
	<i>Sistema de Puntos</i>	Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótalos el total en la batería. 1 ⚡ - usa 3 objetos en su historia. 2 ⚡ - usa 5 objetos en su historia. 3 ⚡ - usa 8 o más objetos en su historia.



Actividad 6: Festival de música



En el cuadernillo se muestran unos 15 códigos QR, cada uno contiene un enlace directo a una canción de Youtube de un género musical diferente. Tendrán que escanearlos todos y escuchar las canciones para después quedarse con las que más les gusten. La intención es abrir la mente, darles a conocer otros géneros musicales a parte del Reguetón y el Rap, escuchado por la mayoría de los jóvenes.

	<i>Recursos</i>	Auriculares
	<i>Advertencias</i>	Avísales el día anterior para que tod@s traigan auriculares a clase. Comienza preguntando qué tipo de música suelen escuchar, seguramente te digan alguna canción actual que esté de moda. Pon alguna de ellas y acéptalas todas. Todos los gustos son válidos. A continuación, que escuchen la recopilación de las 15 canciones. Algunos géneros que pueden resultarles desconocidos, déjales tiempo para que experimenten y descubran sus propios gustos.
	<i>Cierre de la clase</i>	Hazles saber que hay muchísima variedad de géneros musicales gracias a que los gustos de las personas son diferentes. Que entiendan que ahí está la riqueza, en tener distintos gustos y que todos ellos sean respetados. Invítales a investigar más canciones sobre aquellos géneros que les hayan gustado y no conociesen antes.
	<i>Sistema de Puntos</i>	Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótales el total en la batería. 1 ⚡ - escucha al menos 4 canciones. 2 ⚡ - escucha al menos 8 canciones. 3 ⚡ - escucha todas las canciones.



Actividad 7: ¡Toma nota!



A menudo existe la falsa creencia de que, si somos perfectos, quienes nos rodean van a querernos más. ¡Es falso! Mostrar nuestras imperfecciones estrecha vínculos con los demás. Esta actividad consiste en que otr@s compañer@s escriban en el post-it del cuaderno de otra persona las cosas que crean que que hace bien y las que debería mejorar. Divide la clase en grupos de 4 e indícales que se vayan rotando el cuadernillo.

	<i>Recursos</i>	Lápiz y borrador
	<i>Advertencias</i>	<p>Ojo al hacer los grupos: si hay dos estudiantes que no tienen buena relación y no se hablan tras una discusión o pelea no es conveniente que los pongas en el mismo grupo, sin embargo, si tienen poca relación pero no están enfadados por ningún motivo aparente, entonces sitúalos en el mismo grupo para que estrechen lazos.</p> <p>Importante: deben cuidar el material de l@s otr@s compañeros y que no está permitido escribir cosas mal intencionadas ni faltar al respeto de l@s demás.</p>
	<i>Cierre de la clase</i>	Intenta que aprendan a realizar críticas constructivas y también a asimilarlas. Que conozcan sus fortalezas y debilidades a través de los ojos de sus compañer@s. Si tienen baja autoestima, escuchar cómo l@s demás les definen con adjetivos positivos les ayudará a mejorar su autoconcepto.
	<i>Sistema de Puntos</i>	Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótales el total en la batería. 1 ⚡ - tiene las respuestas de 1 persona. 2 ⚡ - tiene las respuestas de 2 personas. 3 ⚡ - tiene las respuestas de 3 personas.



Actividad 8: ¿Tiramos la basura?



Comienza la clase explicándoles qué es el miedo. Pregúntales alguna ocasión en la que lo hayan sentido. Ahora llévatelos a tu terreno, pregúntales si hay alguna actividad que hayan dejado de realizar por algún motivo concreto. Tienen que pensar y escribir en un trozo de papel aquellas cosas que les gustaría realizar pero no las hacen, y debajo, dejando un espacio, escribirán el miedo que les paraliza. Después cortarán el miedo y lo tirarán a la basura. Finalmente pegarán en su cuadernillo la actividad que les gustaría hacer.

	<p><i>Recursos</i></p>	<p>Lápiz y borrador Un folio A4 Pegamento de barra</p>
	<p><i>Advertencias</i></p>	<p>Puede que al principio algun@s se queden en blanco y no se les ocurra nada. Es normal, pues tiene su dificultad darse cuenta de estos miedos. Házselo saber. Explica el ejemplo que tienen en el cuadernillo para ayudarles:</p> <div data-bbox="826 1059 1193 1227" style="text-align: center;"> </div> <p>Es importante que pongan actividades factibles, no valen respuestas como “me da miedo robar un banco porque me pueden meter en la cárcel”.</p>
	<p><i>Cierre de la clase</i></p>	<p>Normaliza el miedo. Puedes decirles algo similar a esto: “es normal tener miedo, todos lo sentimos hacia ciertas cosas. Pero si hay algo que realmente te gusta, no puedes dejar de hacerlo porque el miedo te paralice. Debemos aprender a manejar esta emoción para que juegue a nuestro favor y no en nuestra contra.”</p>
	<p><i>Sistema de Puntos</i></p>	<p>Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótales el total en la batería.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 ⚡ - escribe la actividad deseada. 2 ⚡ - escribe el miedo que le paraliza. 3 ⚡ - corta y tira el miedo a la basura.



Actividad 9: Juntos sumamos +



Haz que recuerden algunos buenos momentos durante el curso y ponédlos en común entre tod@s. Deberán escribir el nombre de sus compañer@s y, al lado, el regalo que le harían por haber aportado su granito de arena para que este año haya sido más divertido en su presencia.

Explícales qué es la empatía. Tienen que pensar en la otra persona y en lo que le gustaría recibir. Pueden usar un folio si en el cuadernillo no caben tod@s.

	<i>Recursos</i>	Lápiz y borrador Un folio A4 (si fuera necesario)
	<i>Advertencias</i>	Fortalecer la unión del grupo. Si alguien se queda en blanco haz sugerencias, posiblemente tú conozcas mejor a todos, y si no, pregúntales y se lo retransmites. Cuéntales que acertar con un regalo es más difícil de lo que parece porque tendrán que ponerse en el lugar del otro. Pídeles que se esfuercen en acertar. Importante: no está permitido escribir cosas mal intencionadas ni faltar al respeto de l@s demás.
	<i>Cierre de la clase</i>	Explica que expresar gratitud refuerza la autoestima y el amor propio. Trabajando en equipo se consiguen más logros. Cada uno de ell@s son importantes individualmente y su unión conforma la riqueza y la fuerza del grupo.
	<i>Sistema de Puntos</i>	Por cada punto que consigan, tacha un rayo y después anótales el total en la batería. 1 ⚡ - se toma su tiempo para pensarlo. 2 ⚡ - escribe un regalo a cada compañer@. 3 ⚡ - le cuenta su regalo a cada persona.



