



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA INDEFENSIÓN ESCOLAR APRENDIDA EN RELACIÓN  
AL DESEMPEÑO ESCOLAR EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS**

Tesis que presenta

**LIC. ALICIA SUSANA ROSALES ALVARADO**

Como requisito para obtener el grado de  
**Maestra en Educación Superior**

Director de tesis

**DR. JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA**

Puebla, Puebla

Diciembre, 2017

## **Dedicatoria**

A mis padres, Lucila y Octavio Gregorio, por ser una fuente de amor y apoyo incondicional, ejemplo de tenacidad, trabajo arduo y ético.

A mi esposo Luis Ernesto Valencia Segura, por ser mi inspiración, por su amor, su apoyo, su comprensión y su dedicación en este desafío.

A mis hermanas y hermanos, Elizabeth, María Mayela, Daniel Gregoria y David, por no dejar de creer en mí y alentarme cuando me sentía abatida.

A mi amiga Berenice Andrea Cuatle Reyes por siempre ser el ancla de mi fe en la humanidad.

## **Agradecimientos**

Agradezco al Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el otorgamiento de la beca nacional, sin la cual no habría sido posible la realización de este trabajo.

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), por recibirme como estudiante.

A mi asesor, el Dr. José Gabriel Montes Sosa, por colaborar sin descanso en este empeño.

A la Universidad México Americana del Golfo (UMAG) por darme las facilidades necesarias para este estudio.

A la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) por recibirme en mi estancia de investigación.

Al Dr. Arturo Barraza Macías por asesorarme de forma desinteresada a concretar esta empresa.

## Índice

Dedicatoria .....	1
Agradecimientos .....	2
Introducción .....	10
Capítulo I: Marco contextual y normativo de la indefensión aprendida.....	19
1.1 Una aproximación normativa a la indefensión aprendida.....	19
1.1.1 La conceptualización del Banco Mundial sobre la educación en relación a la indefensión aprendida.....	20
1.1.2 La indefensión aprendida y la salud mental. ....	21
1.1.3 La indefensión aprendida y el desarrollo en la calidad de los estudiantes. ....	21
1.1.4 El modelo educativo nacional frente al enfoque humanista y a la indefensión aprendida. ....	23
1.2 Contexto internacional de la indefensión aprendida. ....	25
1.3 Contexto nacional de la indefensión aprendida.....	26
1.4 Contexto institucional: La UMAG.....	29
Capítulo II: Marco Teórico .....	31
2.1 La teoría de la indefensión aprendida: desarrollo y conceptualización. ....	31
2.1.2 Características y elementos que constituyen el patrón de indefensión.....	34
2.1.3 La indefensión aprendida en contextos escolares. ....	37
2.1.4 Críticas a la teoría del Desamparo Aprendido.....	39
2.1.5 Estrategias de prevención o intervención sobre indefensión aprendida. ....	40
2.2 Modelos pedagógicos en relación al desamparo aprendido. ....	42
2.2.1 El paradigma cognitivo.....	42
2.2.1.1 El paradigma cognitivo y la educación. ....	43
2.2.1.2 El paradigma cognitivo y la indefensión aprendida.....	44
2.2.2 El paradigma humanista en la psicología: la tercera fuerza. ....	44
2.2.2.1 Breve historia del paradigma humanista.....	45
2.2.2.2 Principales postulados y fundamentos epistémicos del paradigma humanista.....	46
2.2.2.3 Desarrollos del paradigma humanista en la educación: .....	47
2.2.3 El desarrollo del potencial humano aplicado a la educación.....	50
Capítulo III: Metodología .....	53
3.1 Diseño de la investigación: enfoque, alcance, diseño y nivel. ....	53
3.2 Sujetos .....	53

3.3 Instrumento: Inventario de desamparo aprendido.....	54
3.4 Taller vivencial de desamparo aprendido: una propuesta de prevención desde el enfoque humanista.....	59
3.4.1 Primera sesión.....	60
3.4.1.1 Descripción de la primera sesión.....	60
3.4.1.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la sesión 1.....	62
3.4.1.3 Abordaje del paradigma humanista en la sesión 1.....	62
3.4.2 Segunda sesión.....	63
3.4.2.1 Descripción de la segunda sesión.....	65
3.4.2.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la sesión 2.....	65
3.4.2.3 Abordaje del paradigma humanista en la sesión 2.....	66
3.4.3 Tercera sesión.....	66
3.4.3.1 Descripción de la tercera sesión.....	66
3.4.3.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la tercera sesión.....	68
3.4.3.2 Abordaje del paradigma humanista en la tercera sesión.....	68
3.4.4 Cuarta sesión.....	69
3.4.4.1 Descripción de la cuarta sesión.....	69
3.4.4.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la cuarta sesión.....	70
3.4.4.3 Abordaje del paradigma humanista en la cuarta sesión.....	71
3.4.5 Quinta sesión.....	71
3.4.5.1 Descripción de la quinta sesión.....	71
3.4.5.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la quinta sesión.....	72
3.4.5.3 Abordaje del paradigma humanista en la quinta sesión.....	72
Capítulo IV: Análisis de resultados.....	73
4.1 Datos generales.....	74
4.2 Interpretación de datos obtenidos con el Inventario de Desamparo Aprendido.....	75
4.2.1 Apercepción de no control.....	76
4.2.2 Expectativa de no control.....	78
4.2.3 Déficit de carácter motivacional.....	81
4.2.4 Déficit de carácter cognitivo.....	83
4.2.5 Déficit de autoestima.....	85
4.2.6 Déficit de carácter emocional.....	88
4.2.7 Dimensión de durabilidad.....	90

4.2.8 Dimensión de amplitud.....	92
4.2.9 Dimensión de locus de control. ....	93
4.3 Descripción de los datos obtenidos en las sesiones del taller .....	95
4.3.1 Análisis de la primera sesión. ....	95
4.3.2 Análisis de la segunda sesión. ....	98
4.3.3 Análisis de la tercera sesión.....	100
4.3.4 Análisis de los diarios ACC: tarea previa a la cuarta sesión. ....	103
4.3.5 Análisis de la sesión cuatro. ....	104
4.3.6 Análisis de las respuestas de los diarios ACC previos a la quinta sesión. ....	105
4.3.7 Análisis de la quinta sesión. ....	106
Discusiones .....	109
Conclusiones .....	111
Recomendaciones .....	114
Referencias.....	117
Anexos .....	123
Anexo 1: Inventario de desamparo aprendido.....	124
Anexo 2: Carta de asentimiento. ....	127
Anexo 3: Transcripción y análisis de las principales respuestas de los participantes en las actividades del taller.....	128
Anexo IV: Manual del estudiante.....	167

## Índice de gráficas

Gráfico 1: Distribución de participantes por sexo. ....	74
Gráfico 2: Distribución de los participantes por rango de edad.....	74
Gráfico 3: Cuatrimestre cursado por los estudiantes durante la ejecución del taller. ....	75
Gráfico 4: frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 1 en la preprueba.....	76
Gráfico 5: frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 1 en la posprueba. ....	76
Gráfico 6: frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 10 en la preprueba.....	77
Gráfico 7: frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 10 en la posprueba .....	77
Gráfico 8: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 18 en la preprueba.....	78
Gráfico 9: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 18 en la posprueba. ....	78
Gráfico 10: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 2 en la preprueba.....	79
Gráfico 11: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 2 en la posprueba. ....	79
Gráfico 12: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 11 en la preprueba.....	79
Gráfico 13: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 11 en la posprueba. ....	80
Gráfico 14: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 19 en la preprueba.....	80
Gráfico 15: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 19 en la posprueba .....	80
Gráfico 16: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 3 en la preprueba.....	81
Gráfico 17: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 3 en la posprueba .....	81
Gráfico 18: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 3 en la preprueba.....	81
Gráfico 19: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 3 en la posprueba. ....	82
Gráfico 20: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 20 en la preprueba.....	82
Gráfico 21: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 20 en la posprueba. ....	83
Gráfico 22: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 4 en la preprueba.....	83
Gráfico 23: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 4 en la posprueba. ....	84
Gráfico 24: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 13 en la preprueba.....	84
Gráfico 25: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 13 en la posprueba. ....	84
Gráfico 26: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 21 en la preprueba.....	85
Gráfico 27 : Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 21 en la posprueba. ....	85
Gráfico 28: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 5 en la preprueba.....	86
Gráfico 29: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 5 en la posprueba .....	86
Gráfico 30: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 14 en la preprueba.....	86
Gráfico 31: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 14 en la preprueba.....	87
Gráfico 32: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 22 en la preprueba.....	87
Gráfico 33: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 22 en la posprueba. ....	87
Gráfico 34: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 6 en la preprueba.....	88
Gráfico 35: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 6 en la posprueba. ....	88
Gráfico 36: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 15 en la preprueba.....	89
Gráfico 37: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 15 en la posprueba. ....	89
Gráfico 38: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 23 en la preprueba.....	90
Gráfico 39: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 23 en la posprueba .....	90
Gráfico 40: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 7 en la preprueba.....	90
Gráfico 41: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 7 en la posprueba. ....	91
Gráfico 42: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 16 en la preprueba.....	91

Gráfico 43: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 16 en la posprueba. ....	92
Gráfico 44: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 8 en la preprueba.....	92
Gráfico 45: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 8 en la posprueba. ....	93
Gráfico 46: Frecuencia de las respuestas obtenidas en el ítem 9 en la preprueba. ....	93
Gráfico 47: Frecuencia de las respuestas obtenidas en el ítem 9 en la posprueba.....	94
Gráfico 48: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 17 en la preprueba.....	94
Gráfico 49: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 17 en la posprueba. ....	95

## Índice de tablas

Tabla 1: Cruces ortogonales de las categorías de atribución en la indefensión y ejemplos. ....	37
Tabla 2: Ítems que indagaban la dimensión apercibimiento de no control en el inventario de desamparo aprendido. ....	55
Tabla 3: Ítems que indagaban la dimensión expectativa de no control en el inventario de desamparo aprendido. ....	56
Tabla 4: Ítems que indagaban la dimensión déficit de carácter motivacional en el inventario de desamparo aprendido. ....	56
Tabla 5: Ítems que indagaban la dimensión déficit de carácter cognitivo en el inventario de desamparo aprendido. ....	57
Tabla 6: Ítems que indagaban la dimensión disminución de la autoestima en el inventario de desamparo aprendido. ....	57
Tabla 7: Ítems que indagaban la dimensión déficit de carácter emocional en el inventario de desamparo aprendido. ....	58
Tabla 8: Ítems que indagaban la dimensión estabilidad frente a inestabilidad en el inventario de desamparo aprendido. ....	58
Tabla 9: Ítems que indagaban la dimensión globalidad frente a especificidad en el inventario de desamparo aprendido. ....	59
Tabla 10: Ítems que indagaban la dimensión internalidad frente a externalidad en el inventario de desamparo aprendido. ....	59
Tabla 11: Relación de los cuestionamientos de la actividad 1 de la primera sesión con el paradigma humanista. ....	63
Tabla 12: Acciones solicitadas en el diario ACC como parte de un programa educativo humanista. ....	64
Tabla 13: Recomendaciones por sesión. ....	116
Tabla 14: Respuestas de la actividad 1.2 de la sesión uno. ....	128
Tabla 15: Análisis de la actividad 1.4 de la sesión uno. ....	129
Tabla 16: Análisis de la actividad 3 de la sesión uno. ....	130
Tabla 17: Análisis de las respuestas a la actividad 4.3.1 reconocimiento de sentimientos de desamparo. ....	131
Tabla 18: Análisis de las respuestas a la actividad 4.3.2 Introduciendo la estimación de la intensidad del sentimiento de desamparo. ....	132
Tabla 19: Análisis de las respuestas a la actividad 4.3.3 Toma de conciencia sobre cómo identifica los sentimientos de desamparo. ....	133
Tabla 20: Análisis de diario ACC en la sesión uno relatadas por los participantes. ....	134
Tabla 21: Análisis del nivel de desamparo apercibido y la causa atribuida, sesión uno. ....	135
Tabla 22: Análisis de las respuestas dadas al interrogatorio de cierre como estrategia de autoevaluación de lo aprendido en la sesión uno. ....	136
Tabla 23: Análisis de las respuestas dadas al interrogatorio de cierre como estrategia toma de conciencia de las emociones experimentadas en la sesión uno. ....	137
Tabla 24: Análisis de diario ACC en la sesión dos relatadas por los participantes. ....	137
Tabla 25: Análisis del nivel de desamparo apercibido y la causa atribuida, sesión dos. ....	139

Tabla 26: Análisis de la identificación, por parte de los estudiantes, sobre las dimensiones locus de control y amplitud de las vivencias, segunda sesión.....	140
Tabla 27: Análisis de las respuestas dadas al interrogatorio de cierre como estrategia de autoevaluación de lo aprendido en la segunda sesión.....	141
Tabla 28: Análisis de las respuestas de la actividad de cierre en las preguntas sobre las emociones experimentadas en la segunda sesión.....	143
Tabla 29: Análisis de una adversidad realizada por los participantes parte 1. ....	143
Tabla 30: Análisis de una adversidad realizada por los participantes parte 2. ....	144
Tabla 31: Análisis de las respuestas de los participantes a las preguntas de la lectura “El baile de la preparatoria”.....	146
Tabla 32: Análisis de la actividad de cierre, reflexión sobre lo aprendido sobre la indefensión aprendida en la sesión tres. ....	148
Tabla 33: Análisis de la actividad de cierre, reflexión sobre emociones experimentadas, sesión tres.....	149
Tabla 34: Análisis de diarios ACC (adversidad-creencia-consecuencia) tarea integradora. ....	150
Tabla 35: Análisis de las respuestas de los participantes ante la tarea 2.3 consistente en la redacción de una situación de seguridad y confianza. ....	154
Tabla 36: Análisis de las respuestas a la actividad realizada por equipos denominada “técnica obstáculos” con el fin de fomentar el sentido de autonomía. ....	154
Tabla 37: Actividad de cierre, reflexión sobre lo aprendido sobre la indefensión aprendida en la sesión cuatro.....	155
Tabla 38: Actividad de cierre, reflexión sobre las emociones experimentadas, sesión cuatro. ..	156
Tabla 39: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante LET2.....	157
Tabla 40: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante KEH5.....	158
Tabla 41: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante OSO5.....	158
Tabla 42: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante LAS5.....	159
Tabla 43: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante EAC5.....	159
Tabla 44: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante GEM5.....	159
Tabla 45: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante RNY5.....	160
Tabla 46: Cuestionamiento eficaz del sujeto LRC5. ....	161
Tabla 47: Cuestionamiento eficaz del sujeto KEH5.....	161
Tabla 48: Cuestionamiento eficaz del sujeto LAS5.....	162
Tabla 49: Cuestionamiento eficaz del sujeto OSO5. ....	162
Tabla 50: Cuestionamiento eficaz del sujeto EAC5. ....	163
Tabla 51: Cuestionamiento eficaz del sujeto MFH2.....	163
Tabla 52: Cuestionamiento eficaz del sujeto AMG2.....	164
Tabla 53: Cuestionamiento eficaz del sujeto AKJ2.....	164
Tabla 54: Cuestionamiento eficaz del sujeto MCA2.....	164
Tabla 55: Cuestionamiento eficaz del sujeto JES2.....	165
Tabla 56: Actividad de cierre final, reflexión sobre lo aprendido sobre la indefensión aprendida o los contenidos vistos a lo largo del taller y/o en la quinta sesión. ....	165
Tabla 57: Actividad de cierre final, reflexión sobre las emociones en el taller.....	166

## Introducción

Se inicia la presente afirmando que en México la formación integral de los estudiantes implica que estos consoliden una competencia afectiva fundamental tanto para su vida académica como para su vida profesional, a saber: “se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008; Aspe, 2013). Tal competencia debe consolidarse antes de iniciar su educación superior, lo que implica la encarar las dificultades que se le presentan y el ser consciente de sus fortalezas y debilidades.

Sin embargo, entre los estudiantes del nivel superior suele presentarse la indefensión aprendida, lo que indica que la competencia antes referida aún no se domina completamente. Esta condición merece atención de los profesionales en educación puesto que puede llegar a afectar gravemente la vida emocional y escolar de los estudiantes dada su relación con la motivación y con el patrón de depresión en caso de volverse crónica (Barraza, 2011; Barraza y Silerio, 2011, Gillham, Jaycox, Reivich, y Seligman, 2013).

Es por ello que la presente investigación propone en una primera fase, el diseño de un cuestionario que permita indagar la presencia del patrón de *indefensión aprendida* en estudiantes de nivel superior específicamente dentro del ámbito escolar, es decir, de la *indefensión escolar aprendida* y, en una segunda fase, confeccionar y ejecutar un taller basado en el paradigma humanista educativo con el propósito de proveer a los estudiantes las herramientas básicas para disminuir o hacer frente a la indefensión aprendida.

Se considera pertinente indicar ahora que el interés en dicho fenómeno y que llevó a desarrollar la presente investigación se originó al observar el patrón de indefensión en diversos estudiantes, quienes como característica en común compartían el haber experimentado un suceso escolar desagradable (e g. el de un joven que al ser aceptado en la universidad pública tuvo dificultades con la expresión oral cuando un año antes había ganado un concurso de oratoria, entre muchos otros). Casos que, si bien pueden ser objeto de otras lecturas o formas de abordaje, guardaban una relación con la indefensión escolar aprendida y demandaban atención.

Cabe aclarar que la presente investigación inicialmente planteaba el estudio de la correlación entre la presencia del patrón de indefensión (su incidencia) y el desempeño escolar. Sin embargo esta relación ya se demostró ampliamente (Barraza y Quiñones, 2012) y fue por ello – y por la recomendación del asesor de tesis así como de Barraza- que se consideró pertinente la intervención, lo que derivó en el desarrollo de una propuesta educativa de corte humanista cuyo propósito es prevenir o disminuir el patrón de indefensión escolar aprendida.

En razón de lo antes mencionado, se presenta ahora la conceptualización de la indefensión aprendida en la presente: La indefensión aprendida es un patrón de pensamiento y conducta que se manifiesta tras la vivencia de un evento malo o adverso y que consiste en la disminución en la motivación, aunada a un déficit en la velocidad del aprendizaje acompañado de la creencia sobre la imposibilidad de hacer algo para evitar la situación adversa y la expectativa de que en el futuro la situación seguirá así, desesperanza sobre el futuro, se aprende por personas quienes se perciben como incapaces de tener control sobre eventos malos reiterados (Schunk, 1997, Myers, 2004).

Como puede apreciarse, la indefensión aprendida es un patrón complejo que afecta simultáneamente a las esferas cognitiva y afectiva. La primera puesto que interfiere con la habilidad de autorreflexión sobre las capacidades de la propia persona implicando un déficit cognitivo y la segunda por el déficit motivacional seguido por el sentimiento de desesperanza o incluso del autoestima. Cabe aclarar que a la indefensión aprendida también se le conoce como desamparo aprendido, invalidación emocional aprendida o desesperanza aprendida (Abreu, 2003; Aresti, 2011, Minici, Rivadeneira y Dahab, 2010). En la presente se prefirió el término indefensión aprendida y se acotó como indefensión escolar aprendida dado que se estudió en dicho ámbito.

Con base en todo lo anterior fue que se consideró pertinente desarrollar el taller desde el enfoque humanista pues introduce la preocupación por el estudiante como persona, por sus vivencias, por su emotividad y su afectividad en el ámbito educativo, promoviendo el desarrollo de habilidades afectivas que garanticen la salud mental (Hernández, 2012). Aún más, este enfoque lleva a ocuparse de los estudiantes como personas totales que pueden (o no) estar atravesando por un patrón de indefensión sin que esto los determine tajantemente, al contrario, permite verlos como seres con la posibilidad de auto-dirigirse y crecer en el dominio de sus habilidades afectivas.

Con la finalidad de facilitar su presentación la investigación se divide en cuatro capítulos. El primero, conceptualizado de manera general como marco contextual, tiene como finalidad presentar los lineamientos provenientes de organismos internacionales que pueden servir como eje normativo de los estudios de la indefensión aprendida de forma indirecta, también se presentan las investigaciones a nivel internacional, nacional y local sobre la indefensión aprendida en el contexto educativo, así como algunos lineamientos normativos a tener en cuenta en el desarrollo de la propuesta de intervención.

El capítulo segundo se constituye por el marco teórico y su objetivo es presentar el concepto y las características del fenómeno de la indefensión aprendida, sus implicaciones en el contexto escolar, las críticas clásicas, las estrategias de intervención en la misma, el paradigma cognitivo en relación a la indefensión, así como una síntesis del paradigma humanista con énfasis en el desarrollo humano.

El tercer capítulo aborda la metodología utilizada, primero se muestra el tipo de investigación seleccionada que consiste en un diseño cuasiexperimental, que se basa en el acopio de información mediante un instrumento que se aplica en un primer momento de preprueba, seguido de un taller fundamentado en el paradigma humanista de la educación y finalizando con un tercer momento de posprueba aplicando el mismo instrumento inicial.

En el cuarto capítulo se exponen el análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento en la preprueba y posprueba, la descripción y discusión de las sesiones del taller y de las dimensiones de la indefensión en relación al taller, las conclusiones y recomendaciones. Además se incluye la referencia consultada, donde se presentan los trabajos referentes al tema de estudio, así como de los enfoques en los que se basa el mismo y están constituidas por un total de 54 fuentes. Y en la parte final se incluyeron cuatro anexos: El cuestionario de desamparo aprendido, la carta de consentimiento informado, las tablas de análisis de las vivencias de los participantes del taller de desamparo aprendido y el manual de este último.

## **Antecedentes**

Este patrón de comportamiento fue descubierto –fortuitamente- por los investigadores Martin Seligman, Steve Mier y Bruce Overmier (1967, en Seligman, 2011) mientras laboraban en un laboratorio conductista investigando el condicionamiento animal. Ellos descubrieron que los animales no se comportaban en la forma en la que se esperaba con base en la teoría conductista, ya que habían desarrollado una expectativa sobre el futuro, un aprendizaje complejo sobre la aleatoriedad que según el paradigma conductista no era posible aprender.

A partir de este descubrimiento, entre mediados de 1960 y mediados de 1970 se llevaron a cabo varias investigaciones que, en condiciones experimentales, sometían a diversos organismos vivos (perros, gatos, ratas e incluso peces) a eventos incontrolables, los cuales exhibían una subsecuente irrupción en su comportamiento. También en esa década se llevaron a cabo investigaciones de los efectos de eventos incontrolables con humanos. Destaca el experimento de Hiroto (1974, en Abramson, Seligman & Teasdale 1978) que implicaba la inducción del patrón de indefensión mediante ruidos fuertes incontrolables.

En 1990 se relacionó a la indefensión aprendida con los orígenes del fracaso escolar (en el nivel medio superior). Se empleó una situación similar a la escolar difícil e irresoluble como inductor a la indefensión aprendida, se observó que la percepción subjetiva de incontrolabilidad, mediada por una atribución causal interna estable explica la aparición de unos síntomas asociados frecuentemente al fracaso escolar y conduce a una ejecución insuficiente de una tarea posterior de dificultad media y resoluble. El investigador concluyó que “la percepción de falta de control unida a una atribución interna estable acerca de la misma, está en la raíz de una parte de los casos de bajo rendimiento escolar persistente” (Montero, p. 266).

Actualmente se acepta que la indefensión aprendida puede manifestarse sobre todo como pasividad en la tarea escolar, lo que produce apatía, conduciendo a una disminución del desempeño lo que refuerza la creencia de incapacidad creándose así un círculo vicioso (Schunk, 1997). Además de ello, se halló que entre la tercera parte y la mitad de estudiantes de preescolar y primer grado muestran elementos de indefensión aprendida (Feldman, Martorrel y Papalia, 2012).

Por otro lado, niños con alta autoestima y que suelen no presentar el patrón o superarlo rápidamente, usualmente tienen padres y maestros que los retroalimentan en vez de criticarlos, mientras que aquellos cuyas autoestimas dependen del éxito, suelen desmoralizarse y atribuir el desempeño inadecuado a las deficiencias de su personalidad cuando fracasan, han aprendido a autoculpabilizarse de forma inflexible por el fracaso (Feldman, Martorrel y Papalia, 2012, Gillham, Jaycox, Reivich, y Seligman, 2013).

Todo lo anterior coincide con observaciones de la investigadora en el ambiente escolar al que accede ya que existen manifestaciones verbales de creencias sobre la incapacidad personal para aprobar las materias o mejorar el rendimiento en los estudiantes de las carreras de psicología, nutrición y fisioterapia de la Universidad Mexicoamericana del Golfo (UMAG) que suelen ocurrir tras experiencias de bajo desempeño escolar. Incluso algunos estudiantes buscan frecuentemente el obtener una calificación alta por el reconocimiento que esta conlleva y, si se atiende a lo antes propuesto, su patrón de autoestima depende en parte del éxito y reconocimiento de los otros.

Además se observa que, cuando reciben una calificación baja o reprobatoria, algunos estudiantes manifiestan haber esperado ese resultado autodenominándose como “perezosos”, “incapaces de comprender sus contenidos”, que “esa materia no la comprenden pues, para ellos, es muy difícil y no se les da”. En ocasiones los docentes mismos han etiquetado a estudiantes específicos como flojos y faltos de motivación, o incapaces. Así mismo, los compañeros expresan de algunos estudiantes el que estos son torpes o que no se esfuerzan ni intentan mejorar, mientras que hay comportamientos de estos mismos que evidencian lo contrario.

Aunado a lo anterior, al ofrecer un poco más de atención y retroalimentación positiva en público y escrita, así como expectativas positivas sobre sus posibilidades de desempeñarse adecuadamente, la actitud de algunos de estos estudiantes suele cambiar y llevarlos a un mayor esfuerzo. No obstante, si no se hace énfasis en ello, este cambio de actitud es leve y, muchas veces, momentáneo. Y se ha observado también que otros estudiantes expresan ansiedad si se les pide que resuelvan un ejercicio, emoción que entorpece su ejecución, sobre todo si son observados por sus compañeros pero no así si el docente le ayuda a repensar su ansiedad.

Específicamente respecto a la UMAG, en ocasiones algunos estudiantes que no obtuvieron un lugar en la universidad estatal suelen manifestar desconfianza en sus capacidades para desempeñarse adecuadamente en las materias. Además, se ha encuestado informalmente a docentes respecto a si han apreciado este patrón en sus estudiantes y la mayoría coinciden en que hay correspondencia, lo que indica la necesidad de una investigación formal pues la falta de sistematización de dichas observaciones es un elemento importante a tomar en consideración.

Por otro lado, al revisar la bibliografía, se encontraron dos instrumentos que indagan la indefensión escolar aprendida, a saber: el Cuestionario de Auto informe del profesor Montero (1900) y el Inventario de Indefensión Escolar Aprendida del Dr. Barraza (2011). Sin embargo al revisarlos, sin demeritar su validez, se notó que ambos están dirigidos en buena parte a variables distintas de la indefensión aprendida. Además, el primero fue elaborado en 1990 para la población española y se relacionó con un diseño experimental que implica inducir la indefensión aprendida mediante una serie de acciones que se considera poco ético repetir. En cuanto al segundo, se consideró que los ítems eran escasos para analizar todas las dimensiones de la variable pues de 15, 6 se refieren a la variable institución y no se incluyeron las de déficit emocional o de autoestima.

Por lo anterior se puede afirmar que la novedad científica de la presente residió en ofrecer un programa educativo humanista dirigido a los estudiantes para intervenir en el patrón de indefensión aprendida en la modalidad de taller que, hasta donde se sabe, es la primera vez que se lleva a cabo desde que el patrón comenzó a investigarse. El aporte consistió en un instrumento denominado Cuestionario de Desamparo Aprendido y en el taller que fue creado desde el enfoque humanista con la consecuente oportunidad dada a los estudiantes para reflexionar en sus vivencias.

### **Planteamiento del problema**

Si bien lo que se ha estudiado y avanzado en la comprensión del patrón de la indefensión aprendida ha sido basto, sobre todo en los ámbitos escolares de los Estados Unidos, aún falta llevar a cabo acciones que permitan precisar la evaluación de dicho patrón en los estudiantes, sobre todo en los de nivel educativo superior y, aún más alarmante, es la ausencia de programas o estrategias con miras a prevenir o disminuirlo en los estudiantes que lo presenten.

En esta dirección la ausencia de un instrumento válido que permita a los docentes - y otros interesados en la salud mental de los estudiantes- identificar a aquellos jóvenes universitarios o de educación media superior que presentan el patrón en el ambiente escolar, se convierte en un área de oportunidad que se retoma en la presente. Fue vital construir un instrumento que permitiese determinar la presencia de la variable indefensión escolar aprendida en una población estudiantil de nivel superior que analizara tanto sus dimensiones esenciales (cognitiva y motivacional), como las que se presentan bajo condiciones específicas (emocional y de autoestima).

Aún más alarmante fue el hecho de descubrir la total ausencia en México de estrategias o programas de intervención dirigidos al nivel medio superior o superior – de hecho a cualquier nivel educativo- que permitan a quien se encuentre atravesando por la indefensión aprendida, el superar dicha condición. Por ello el segundo problema consistió en la construcción y la validación de una propuesta de intervención que permitiera a los estudiantes reflexionar sobre sus propias experiencias en relación a la indefensión aprendida y proveerlos de herramientas para identificarla en ellos o en otras personas y, en lo posible, prevenirla o superarla.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es la eficiencia de un taller con base en el paradigma humanista de la educación en la prevención o disminución del índice de indefensión aprendida en una población estudiantil de nivel superior?

### **Objeto de estudio**

La indefensión escolar aprendida y las vivencias de los estudiantes consignadas por escrito en un taller basado en el paradigma humanista aplicado a la educación.

La evaluación de la presencia de la variable indefensión escolar aprendida antes y después de asistir a un taller programado de educación humanista es el **campo de acción**.

## **Objetivo general**

Establecer la eficiencia de un taller basado en el paradigma humanista de la educación en la prevención o disminución de la presencia del patrón de indefensión escolar aprendida en una población estudiantil de nivel superior.

## **Objetivos específicos.**

- Recuperar las experiencias vividas por los participantes del taller vivencial de desamparo aprendido en relación a los sentimientos de desamparo.
- Comparar los resultados del cuestionario de desamparo aprendido obtenidos por los participantes antes y después de su participación en dicho taller.

## **Justificación**

Como se observa, la teoría de la indefensión aprendida indica que esta puede incidir negativamente en la capacidad para encontrar soluciones a los problemas, lo que lleva a un comportamiento que oscila entre el manifestar una desmotivación leve, pasando por un déficit de autoestima si la tarea es considerada importante pero imposible de controlar, o pudiendo llegar a la cronicidad, es decir, la persona puede estar en riesgo de deprimirse.

Y, si se supone que la educación integral lleva al alumno a enfrentar las dificultades que se le presentan y a elegir alternativas y criterios de acción eficientes, entonces la indefensión aprendida debe tratarse como un patrón de conducta nocivo pero prevenible, superable en quienes lo presenten de manera reiterada, sobre todo cuando se identifica de manera temprana y se auxilia al alumno a recapacitar en sus creencias y apercepciones. En apoyo a lo anterior Díaz Barriga y Hernández (2010) destacan la importancia que tiene el ambiente de aprendizaje. Como en este se suele caracterizar por lo que acontece con mayor frecuencia, las propiedades, procesos, estructura y clima de la tarea escolar se relacionan inextricablemente con la motivación de los estudiantes.

Así mismo, con la presencia o ausencia de la indefensión y que, si se puede modificar dicho ambiente, no hay pretexto para intentar que así se haga si lo que se pretende es la motivación favorable para el estudio, la autorreflexión del alumno, su autonomía y el desarrollo afectivo, un ambiente que promueva aprendizajes significativos vivenciales que son objetivos de los programas educativos humanistas (Hernández, 2012). Precisamente la UMAG sostiene precisamente que su base filosófica institucional corresponde al enfoque humanista.

Dicho enfoque pretende la educación centrada en el estudiante, que desarrolle sus potencialidades y le concibe como un ser que posee afectos, intereses y valores particulares. Así, el docente debe comprometerse y ser un “facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos... fomentar el autoaprendizaje y la creatividad” (Hernández, 2012, p. 110). Además, en las invariantes metodológicas que la UMAG pide para el desarrollo de clase se encuentra el “retroalimentar a los estudiantes acerca de su desempeño para que sean conscientes de su propio aprendizaje” (2015, p. 1). Y, si se atiende a una problemática que afecta el aprendizaje, se atiende a esta invariante.

De este modo se atendería *in situ* a las demandas educativas al respecto de favorecer el desarrollo afectivo, prevenir la situación desmotivante que representa la indefensión aprendida y además, porque se atendería al desarrollo de su persona. Se vuelve necesario realizar un diagnóstico para identificar la presencia de la variable indefensión aprendida en la población de estudiantes y se considera necesaria una intervención, en la modalidad de taller, que parta del modelo humanista con el fin de coadyuvar en la superación de la condición o su prevención.

Ahora bien se sabe que este patrón de conducta depende de la forma en la que un niño aprende a realizar atribuciones causales de sus éxitos o de sus fracasos, aprendizaje que adquiere en el hogar, lo que implica que al llegar a la escuela, podrían haber aprendido ya dicho patrón (Seligman, 2013). Pero también el lenguaje propio de la cultura y otros escenarios en los cuales se desarrolla la persona, inciden en el tipo de estrategias que la persona emplea para el afrontamiento de situaciones adversas. Sumando lo anterior a la afirmación del paradigma humanista acerca de la posibilidad de cambio, de toma de conciencia, de intencionalidad y de autoactualización por parte de la persona, se puede confiar en que una intervención generaría cambios favorables.

## **Capítulo I: Marco contextual y normativo de la indefensión aprendida**

En este apartado se presenta en primer lugar lo que se ha considerado como una guía normativa que dirija la presente investigación más no existe en sí una reglamentación que uniforme el abordaje de la indefensión aprendida. En segundo lugar se presentan las investigaciones internacionales más destacadas sobre el tema en el ámbito educativo, posteriormente se presentan las principales investigaciones relacionadas al tema en América Latina en relación a la esfera escolar. En tercer lugar se presentan las investigaciones que se han realizado a nivel nacional enfatizando aquellas relacionadas con contextos educativos. Y en cuarto lugar, se presentará la descripción del contexto institucional en que se realizará la presente.

### **1.1 Una aproximación normativa a la indefensión aprendida**

El contexto de educación en la nación mexicana se encuentra las influencias de las políticas y directrices de organismos internacionales de peso tanto en la economía como en las resoluciones políticas y culturales que son tomadas por los organismos directores de la nación, cuyo impacto se hace notar en las estructuras, metas y resoluciones de las instituciones nacionales que regulan la educación en el país. Esos organismos internacionales son el Banco Mundial de Reconstrucción y Fomento (BM por sus siglas), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas), la Organización de las Naciones Unidas (ONU por sus siglas), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE por sus siglas) en el ámbito internacional (Maldonado, 2000).

Respeto al BM (1995), se puede afirmar que este organismo supervisa los programas educativos en cuanto a cómo su ejecución afecta al estudiante. Por otro lado, se pueden tomar en cuenta dos consecuencias de la indefensión aprendida que se relacionan estrechamente con los objetivos de la UNESCO (1995) y la ONU (1948/2006) en cuanto a la promoción de la formación integral, lo que posibilita entonces intuir una demanda tácita en ambos para continuar con el estudio de dicho patrón ya que este obstaculiza el desarrollo integral.

Clarificando lo antes dicho, una consecuencia de la indefensión aprendida es que perturba el bienestar mental de quien la cursa. Otro efecto negativo es que obstaculiza el desarrollo integral, por lo que no debe ser un tema tirado al olvido si se desea atender a la demanda de la UNESCO de velar por desarrollo en la calidad de los estudiantes, de los sujetos que asisten a instituciones formales de educación y evitar centrarse únicamente a su formación conceptual, solicitud realizada en el Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior (1995).

### **1.1.1 La conceptualización del Banco Mundial sobre la educación en relación a la indefensión aprendida.**

El BM en sus orígenes perseguía una meta cardinal: financiar proyectos educativos incluidos dentro de las políticas públicas en los países en vías de desarrollo (Gómez, 2014). Más, al detectar que carecía de un seguimiento sistemático a sus inversiones, divulgó el artículo *La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia* donde mostró su preocupación por la crisis que experimentaba la educación superior en los países en desarrollo. Sin embargo dicho artículo planteó también “mejorar la eficacia de la asistencia que presta el Banco a la educación... [Por ello] se proporciona una lista de opciones de política para los países que buscan las maneras de mejorar la contribución de la enseñanza superior al desarrollo económico y social” (1995, p. 8).

A pesar del carácter de opciones con el que se presentaron esas sugerencias, en la práctica estas han sido acogidas como directrices irrenunciables que justifican el cambio estructural que se ha llevado a cabo en las políticas y prácticas educativas nacionales. Lo que provoca que actualmente se enfatizen aquellas acciones educativas que se relacionan directa y evidentemente con el modelo económico actual y asumiendo que una educación de calidad, en especial la educación superior, es aquella que se esfuerza por lograr la rentabilidad y la productividad del recurso humano –y por ende explotable como cualquier otro- (Gómez, 2014).

En consecuencia, los programas educativos que priorizan la singularidad, la unicidad del ser humano y la visión de este como una persona en vez de algo explotable– tal como los programas de corte humanístico (Hernández, 2012) - se consideran en la práctica como una pérdida de tiempo o un uso inadecuado de la inversión educativa (Gómez, 2014).

Sin embargo, aún con este mal entendimiento de las directrices del BM, al conocer los efectos de la indefensión aprendida en los estudiantes de diferentes niveles educativos y, aún más, en los profesionistas que forman parte del sector productivo, se puede recalcar la importancia que tiene tanto la indagación de la misma como la intervención para su prevención o disminución ya que afecta negativamente la motivación y productividad de los trabajadores (Sharad y Shah, 2008).

### **1.1.2 La indefensión aprendida y la salud mental.**

La Organización Mundial de la Salud [OMS] define a la salud como "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (1948/2016, p. 1). Es por ello que la indefensión aprendida puede considerarse como una afección que incide negativamente en la salud de las personas que la cursan dado que impide dicho bienestar total al provocar déficit cognitivo, déficit motivacional e incluso déficit en la autoestima. Más allá, se afirma que la indefensión aprendida, junto con una aproximación cognitiva pesimista a la realidad y patrones de comportamientos poco útiles aprendidos, forman gran parte de la raíz psicológica en las causas bio-psico-sociales de la enfermedad mental (Jenkins, 2007, p. 7).

Además, la indefensión aprendida es una condición en la que el sujeto experimenta estrés en exceso y percibe que no hay contingencia entre sus respuestas y los eventos que le causan estrés, disminuyendo su capacidad para aprender respuestas adaptativas y, en ocasiones, afectando negativamente su humor. Incluso se ha considerado a la indefensión aprendida como un modelo explicativo de la depresión reactiva (Piqueras, Martínez, Ramos, Rivero, García y Oblitas, 2008)

### **1.1.3 La indefensión aprendida y el desarrollo en la calidad de los estudiantes.**

La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) incluyó la presentación de Gericke titulada *How to overcome "learned helplessness" - improving skills and employment options for young people at risk* (Cómo sobreponerse a la 'indefensión aprendida' – mejorando las habilidades y el uso de opciones para gente joven en riesgo) como parte del programa del seminario sobre la capacidad política de las asociaciones en el 2007. Lo que indica que dicho fenómeno no está fuera del radar de la OCDE, al contrario, es un tema que le preocupa e interesa.

Dicho interés se reafirma al destacar que existe una diversidad de situaciones en las cuales los estímulos pueden considerarse aversivos o desagradables, incluyendo las experiencias escolares que vive un joven universitario o por las que ya ha cursado y que suelen estar marcadas por situaciones estresantes, o de agresión, o incluso de violencia (fracaso escolar, abuso escolar o violencia en el hogar o el vecindario) que puede derivar en indefensión escolar aprendida.

Por otro lado, la UNESCO menciona en su artículo “Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior” que:

La voluntad de mejora de la calidad de los estudiantes debe traducirse también por medidas, en el plano de la institución, destinadas a asesorar y orientar a los alumnos... El interés del público por la calidad de los estudiantes se debe también a que las sociedades modernas necesitan profesionales muy capacitados y motivados, que puedan desempeñarse adecuadamente en organizaciones públicas y privadas. Las sociedades necesitan por consiguiente sistemas de educación superior apropiados y están dispuestas a proporcionar a los estudiantes con aptitudes los correspondientes incentivos. (1995, p. 41)

Por todo ello se puede afirmar que conviene tomar medidas en la prevención y/o tratamiento de la indefensión aprendida en los estudiantes universitarios dado que entorpece dicha meta e incluso va más allá de ellos pues ya se sabe que sus efectos alcanzan al ámbito laboral al dificultar el empoderamiento que los empleados necesitan para rendir a su máximo potencial (Sharad y Shah, 2008).

Dotarlos de aptitudes que les permitan superarla o prevenirla se convierte en una necesidad tácita y congruente con el modelo educativo nacional dado que este se rige por los lineamientos de los organismos antes mencionados, demanda que puede ser atendida con base en el enfoque humanista como se argumentará a continuación.

#### **1.1.4 El modelo educativo nacional frente al enfoque humanista y a la indefensión aprendida.**

Es de todos sabido que el contexto educativo nacional se encuentra atravesado por múltiples influencias de tipo tecnológico, económico, social, económico, político y cultural que conforman el ambiente en el cual opera la nación mexicana, sobre todo si esta se concibe como un macrosistema que alberga al sistema educativo. Enfocándose en este último, se hace evidente que dichas influencias provienen de dos fuentes que en ocasiones se contraponen, una de ellas son tendencias globales que determinan el rumbo de las acciones políticas y acciones que se efectuarán en materia de educación, consideradas como ambiente externo y otra fuente son las propias fuerzas internas del país, provenientes de las demandas, necesidades y objetivos de desarrollo de los habitantes del país, del sector productivo, de la herencia cultural, de la propia dinámica de las instituciones, de la normatividad existente y de los intereses de líderes nacionales entre otros.

A pesar de lo complejo que resulta este sistema y su gestión, se cuenta con un timón ideológico que orienta al mismo, a saber: el Artículo 3º constitucional que afirma: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2017, p. 5). Esto significa que se deben incluir las facultades de la esfera afectiva en cualquier plan educativo, de cualquier nivel. Y son precisamente estas disposiciones a las que apunta el paradigma humanista de la educación, sin que esto implique abandonar el desarrollo cognitivo, más bien se les reconoce el mismo peso.

Esto es relevante en la presente investigación puesto que el patrón de indefensión escolar aprendida está relacionado tanto con la esfera cognitiva como con la afectiva, dado que involucra creencias y explicaciones acerca de los hechos experimentados por el sujeto, eventos cognitivos que no aparecen solos, ya que de forma simultánea o inmediata detonan emociones y decisiones, expectativas y estados de ánimo. Es así que cualquier aproximación al dicho patrón con miras a superarlo, forzosamente involucra que el sujeto se conozca a sí mismo o al menos, que explore y reflexione en aquellas creencias que sostiene respecto a los eventos aversivos que percibe y que están íntimamente relacionadas con su identidad y con su propio estilo para afrontar los retos.

Además, retomando el Artículo 3º constitucional, este exige a las instituciones de educación orientarse bajo fines de “educar, investigar y difundir la cultura” a la vez que permite la autonomía de estas en relación a sus planes y programas de estudio (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2017, p. 6) Lo anterior autoriza a desarrollar programas de estudio orientados a hacer frente a los retos detectados en el área afectiva, en la dimensión motivacional o cognitiva, dependiendo de los valores y objetivos de cada institución de educación.

En congruencia con lo anterior el Modelo Educativo 2016 señala que una obligación fundamental de los espacios educativos formales es que en ellos se busque instruir a los pupilos “en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable... [Es claro que] los aprendizajes adquieren sentido cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos” (Secretaría de Educación Pública, 2016, pp. 14-15).

Además enfatiza que en el logro del desarrollo personal y social se incluye, entre otros elementos, el auto conocimiento mismo que implica: “cuidado de la salud, autoestima, conocimiento de las propias debilidades, fortalezas y capacidades como ser humano y manejo de las emociones” (SEP, 2016, p.16). En este sentido, el patrón de indefensión aprendida en este sentido, es un fenómeno que puede afectar la autoestima e incluso la salud mental pero, como se trata de una debilidad totalmente superable su tratamiento o prevención se torna en una meta acorde tanto a programas con enfoque cognitivo como humanista.

En resumen se afirma que -tal como se puede apreciar - si bien no existe como tal un lineamiento que norme el estudio y los desarrollos en materia de la indefensión aprendida, este patrón de comportamiento que afecta el bienestar de los estudiantes no ha pasado por alto a la OCDE y si se ha considerado en relación a la salud mental de los jóvenes, así como se puede asociar su atención e intervención con los objetivos del Modelo Educativo Mexicano y que el paradigma humanista se perfila como un modelo pertinente para desarrollar propuestas de intervención o prevención dado su interés en la esfera afectiva y el desarrollo integral del ser humano.

## **1.2 Contexto internacional de la indefensión aprendida.**

Es pertinente mencionar que los descubrimientos de este modelo se han difundido a la psicología social, la terapia cognitivo-conductual, la violencia intrafamiliar, el desempeño docente y el de los estudiantes y se han realizado investigaciones respecto a la indefensión aprendida como explicación a la depresión reactiva (Montero, 1990, Aresti, 2003; Botero, Oliver, y Zanola, 2007; Piqueras, et al, 2008, Dale, 2012).

En Brasil se publicó un artículo en relación al rol de las contingencias verbales en la ocurrencia de la indefensión aprendida en humanos. Las variables relevantes a la generalización del modelo animal de desamparo aprendido como equivalente a la depresión son discutidas por los autores quienes consideran que son necesarias más investigaciones en relación a aspectos tales como la correspondencia entre el concepto de incontrolabilidad y las condiciones experimentalmente establecidas en el laboratorio y la producción de indefensión aprendida en humanos cuando envuelven procesos verbales (Ferreria y Tourinho, 2013)

También se llevó a cabo un análisis o discusión respecto a la disonancia que se presenta entre la hipótesis tradicional del modelo del desamparo. En este se afirma que es necesario llevar a cabo un diálogo entre el modelo comportamental de depresión y la nueva reformulación teórica del desamparo aprendido, puesto que, mientras la hipótesis tradicional afirma que todo sujeto sometido a estímulos incontrolables desarrollan dificultades en el aprendizaje y reducen la frecuencia de sus actividades, se ha presentado cierta disonancia con el modelo clínico dado que algunas investigaciones muestran sujetos pre-expuestos a la incontrolabilidad que aprenden la respuesta de escape dependiendo de las propiedades de la prueba de contingencia (tales como la contigüidad de la consecuencia y el control discriminativo específico) (Abreu, 2011).

En cuanto a la inclusión de la teoría del desamparo aprendido como un estado emocional que resulta del maltrato familiar, el Ayuntamiento de Zaragoza, en España en su manual “Sal de dudas” señala cómo identificar dicho patrón y la importancia de considerar su efecto negativo:

La persona que durante un periodo prolongado de tiempo sufre maltrato de forma impredecible e incontrolable llega a un estado de indefensión que hace más probable su permanencia dentro de esa relación. Asimismo su malestar (p. Ej., Falta de motivación, apatía, etc.) Interfiere gravemente en su proceso de toma de decisiones (Centro de Información Juvenil del Ayuntamiento de Zaragoza, 2011:148).

Se ha investigado la participación de la indefensión aprendida como un factores involucrado en el desempeño ineficiente de los empleados en las organizaciones concluyendo que el rol de la cultura organizacional es significativo en la promoción o remoción de la indefensión aprendida y que las atribuciones jugaron un rol importante al causar situaciones de depresión y vulnerabilidad que eventualmente resultan en indefensión aprendida (Sharad y Shah, 2008).

En el ámbito escolar, en Uruguay se publicó el libro “La indefensión aprendida” dirigido a los docentes y planteando que el desamparo aprendido se presenta también en los agentes educativos y que se relaciona con un creciente malestar docente. Además de problematizar la indefensión aprendida como una afección de importancia general, se proponen actividades de intervención que ayuden a los docentes a superarla (Bottero, Oliver y Zanola, 2007).

Otra investigación antecesora es la ejecutada por Firmin, Hwang, Copella y Clark (2004) quienes estudiaron la relación entre la indefensión aprendida y la falla en la toma de exámenes. A los estudiantes se les dio uno de dos exámenes, el primero consistía en preguntas extremadamente difíciles y el otro comienza con preguntas fáciles. Se comprobó la hipótesis de que quienes tomaron el examen con preguntas difíciles iniciales se frustraron más fácilmente comparados con los que tomaron las preguntas fáciles, y esto además, les condujo a dudar de su habilidad intelectual.

### **1.3 Contexto nacional de la indefensión aprendida.**

Si bien son pocas las investigaciones que se han realizado en el contexto nacional, todas ellas enfatizan la preocupación por los elementos cognoscitivos de la misma, a la vez que rescatan una visión humana de los estudiantes o personas que la padecen o presentan variables relacionadas con la misma.

Con relación a la violencia ejercida contra las mujeres, Aresti (2003) señala que uno de los síntomas que se presentan en la psicología de la mujer maltratada (golpeada) es la indefensión emocional (también la llama invalidez o invalidación emocional) aprendida:

Las mujeres aprenden que no pueden tener o ejercer poder frente a los hombres... la percepción que los seres humanos tienen sobre el control que pueden ejercer sobre los sucesos que le acontecen, contribuyen al cómo piensan y sienten acerca de sí mismos; y también sobre su capacidad de accionar en la vida... el proceso del aprendizaje de la invalidez o indefensión aprendida implica un aprendizaje por medio del cual un organismo percibe que su conducta voluntaria no ejerce ningún efecto o control sobre lo que le acontece (pp. 68-69).

Considera que es factible que se auxilie a las mujeres para que cambien sus expectativas negativas, Y así mismo, recomienda el trabajo tanto grupal como individual.

A partir de cuestionar y enseñarles el conjunto mental negativo que las atrapa... Dentro del proceso de cambio, la autoestima y los sentimientos de capacidad personal son básicos para que las mujeres puedan combatir sus sentimientos de invalidación y depresión... deben ser capaces de creer y de sostener la creencia de que su conducta sí ejercerá efectos positivos sobre los que les acontece (p. 77).

También se publicó una investigación de género basada en la teoría de la indefensión aprendida cuyo objetivo fue “analizar cómo se da la relación entre el síndrome de indefensión emocional [aprendida] y la violencia sexual en la vida relacional de mujeres casadas, que las conduce al desarrollo de cuadros psicopatológicos” (Torres y Villareal, 2008, p. 167). Emplearon una metodología cualitativa del tipo etnográfico, en la que se incluyeron entrevistas biográficas personales hechas a las participantes y entrevistas a miembros significativos de las familias con objeto de triangular la información. Se comprobó en todas ellas, en mayor o menor medida, la existencia de un síndrome de indefensión emocional.

Desde otra perspectiva se llevó a cabo una investigación en México dirigida a la población juvenil. Esta abordó la relación entre la desesperanza aprendida y el riesgo suicida, en una muestra de 393 jóvenes con una edad promedio de entre 15 y 29 años, en la ciudad de Saltillo, Coahuila y se concluyó que la presencia de riesgo, en lo que respecta a la pérdida de motivación y expectativas negativas sobre el futuro, son predictores consistentes de la desesperanza y el riesgo suicida (González y Hernández, 2012).

En mayor relación con los objetivos de la presente investigación y en el contexto mexicano se halló que los elementos sociocognitivos que influyen en la aparición de la indefensión aprendida fueron parte de una investigación psicosocial. Entre dichos elementos sociocognitivos se encuentran: un nivel económico medio bajo o bajo; situaciones de pobreza y expectativas pesimistas de los padres respecto al futuro académico de sus hijos (Cárdenas y Cortés, 2007).

Así mismo, Barraza en el año 2011, indagó en la relación entre la indefensión escolar aprendida y el estrés autopercebido presentado por los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa de la Universidad Pedagógica de Durango. Y en ese mismo año, Barraza junto con Silerio investigaron la relación entre la variable institución y el nivel con que se presenta la indefensión escolar aprendida. Para ello encuestaron a 500 estudiantes de bachillerato de dos instituciones de la ciudad de Durango. Hallándose la presencia de la variable indefensión escolar aprendida en los estudiantes encuestados con relación a sus maestros y a la institución.

En el año 2012 de nuevo Arturo Barraza y Jesús Silerio llevaron a cabo un estudio correlacional, que incluyó a 462 estudiantes del Colegio de Bachilleres La Forestal de la ciudad de Durango concluyendo que la percepción, aunque moderada, de la variable “indefensión escolar aprendida en los estudiantes... se relaciona con el promedio de calificación y con el número de materias reprobadas” (p. 337).

En resumen, las investigaciones halladas se relacionan con la indefensión aprendida como síntoma de las personas que son víctimas del maltrato familiar o como un patrón aprendido de pensamiento y conducta en el ambiente escolar. La presente se alinea con la segunda vertiente.

#### **1.4 Contexto institucional: La UMAG.**

La UMAG es una institución de nivel superior privada. Fue fundada en la década de 1990 en la ciudad de Puebla, en el estado de Puebla. Anteriormente llamada Universidad Mesoamericana del Golfo cambió su razón social a Universidad Mexicoamericana del Golfo en el 2014. Sin embargo no cambió su filosofía institucional ya que esta sigue promoviendo los valores del humanismo y del constructivismo.

Posee más de 20 años de experiencia en la dirección de instituciones de nivel superior cuyo objetivo social es brindar la oportunidad a jóvenes y adultos de acceder a estudios universitarios y de educación continua de calidad y actualmente cuenta con un aproximado de 1,100 estudiantes; ofreciendo las licenciaturas de administración y gestión de la empresa familiar, administración y gestión de instituciones, derecho, desarrollo integral de imagen y personalidad, diseño y arquitectura de interiores, idiomas, ingeniería mecánica automotriz, nutrición, psicología y, finalmente la licenciatura de tecnología de la información y comunicación en la organización (UMAG, s. f.).

Cuenta con tres planteles y una Clínica de especialidades; todos localizados en la ciudad de Puebla, el primero es el Plantel Dorada localizado en la privada 6 “A” Sur No. 2910, Zona Dorada (31 Oriente y Blvd. H. del 5 de Mayo), el segundo; el Plantel Chulavista, está ubicado en la colonia Chulavista, 31 poniente 516 y el más reciente, el Plantel Volcanes, está localizado en la calle 31 Poniente 1108, colonia Volcanes. La clínica se encuentra en la privada 5 Sur No. 3508, colonia Gabriel Pastor.

Por otra parte, el modelo pedagógico sobre el que la institución mencionada erige su cultura y filosofía institucional es de corte constructivista y humanista, lo que convierte al estudiante en el elemento medular del actuar educativo, es él mismo quien construye sus saberes y aprende a aprender auxiliado por el andamiaje docente, aunado a que el profesor se ocupe no solo de promover la comprensión de su materia, sino de facilitar la formación de una persona equilibrada, crítica y capaz de darse cuenta de la forma como aprende (Hernández, 2012).

Aunado a lo anterior la misión y visión que la UMAG ostenta se enuncian como sigue:

- Misión: “Ser un centro de formación y vinculación de profesionales que aglutine sus intereses y aspiraciones, vertebrándolos con las necesidades sociales para así transformar su entorno, siempre sustentado en la excelencia académica y la pertinencia de sus estudios con una visión humanista” (UMAG, s.f.).
- Visión: “Ser un referente de formación y vinculación social, como un actor determinante en la transformación de su entorno en las actividades que desarrolle, aportando responsablemente sustentabilidad al desarrollo de Puebla y de la región” (UMAG, s.f.).

Finalmente, sus principios rectores son:

- Verdad: Como el auténtico sentido de la existencia humana y que nos hace ejercer plenamente nuestra libertad (UMAG, s.f., p. 3).
- Ciencia: Como la luz de la razón que ilumina nuestras acciones, que mediante la voluntad encauzamos al bien común (UMAG, s.f., p. 3).
- Justicia: Como el camino que nos guía para alcanzar el sentido humanista de nuestro entorno y en las acciones que desarrollamos (UMAG, s.f., p. 3).
- Vanguardia: Como la constante búsqueda e implementación de la innovación creativa, que hace del estudio científico, la llave para abrir las fronteras de la información, el desarrollo y el bienestar del ser humano (UMAG, s.f., p. 3).
- Solidaridad: Como la suma de voluntades y talentos en beneficio de los demás, que nace de la ayuda mutua entre los más próximos a nuestra labor educativa y social (UMAG, s.f., p. 3).

No obstante la filosofía institucional, en esta institución se ha observado empíricamente, una desmotivación y una disminución en el sentido de autoeficacia en algunos estudiantes que han reprobado alguna materia que coinciden con el patrón de indefensión aprendida, por ello se considera que, si bien no se ha atendido a la misma en el contexto institucional, resulta obvio que considerar como objetivo educativo su detección sistemática y la intervención en la misma no está en contraposición a la filosofía institucional.

## Capítulo II: Marco Teórico

Se presentan el concepto y las características del fenómeno de la indefensión aprendida, sus implicaciones en el contexto escolar, las críticas clásicas, una descripción de las estrategias de intervención en la misma, un breve resumen del paradigma cognitivo en relación a la indefensión, y su vínculo con la indefensión aprendida, así como una síntesis del paradigma humanista con énfasis en el desarrollo humano y de la relación entre la demanda de este paradigma en cuanto a atender la indefensión aprendida.

### 2.1 La teoría de la indefensión aprendida: desarrollo y conceptualización.

Como ya se mencionó, este patrón de comportamiento fue primero observado por los investigadores Seligman, Mier y Overmier en un laboratorio de la Universidad de Pensilvania donde los investigadores hallaron que sus descubrimientos se oponían a los principios y axiomas de la teoría del aprendizaje instrumental (Seligman, 2011).

Este descubrimiento llamó la atención de los investigadores de la teoría del aprendizaje, porque se supone que los animales no son capaces de aprender... que exista una relación aleatoria entre sus acciones y lo que les sucede... Aprender la aleatoriedad (que no importa nada de lo que se haga) es cognitivo, y la teoría del aprendizaje está condicionada a una visión de estímulo mecánico-respuesta-refuerzo, en la que se excluye el pensar, el creer y el esperar. Según dicha teoría, los animales y los humanos no pueden apreciar contingencias complejas, no saben formar expectativas sobre el futuro y sin duda no saben aprender que son impotentes. La indefensión aprendida supone un desafío de los axiomas básicos de mi ámbito (2011, p. 44).

A partir de este descubrimiento, entre 1960 y 1970 se llevaron a cabo varias investigaciones en condiciones experimentales que sometían a diversos organismos vivos (perros, gatos, ratas, etc.) a eventos incontrolables, los cuales exhibían una subsecuente irrupción en su comportamiento. También en esa década se llevaron a cabo investigaciones de los efectos de eventos incontrolables con humanos (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978).

Sin embargo la insuficiencia del modelo instrumental para explicar el fenómeno de la indefensión aprendida en humanos provocó que se replanteara esta teoría. Destaca Seligman (2011) quien le otorgó un rol trascendental a las cogniciones como variables mediadoras del comportamiento y señaló que la teoría original no hacía una diferenciación entre casos en que los eventos incontrolables lo eran para todas las personas y casos en los que sólo lo eran para algunas personas (indefensión universal e indefensión personal), que no explicaba cuando se trataba de indefensión general y cuando de indefensión específica o tampoco cuando era crónica o leve.

Para responder lo anterior, el modelo se inclinó hacia una vertiente cognitiva introduciendo planteamientos de la teoría de la atribución causal, centrándose entonces en “las explicaciones causales que los sujetos ofrecen a los acontecimientos que vivencian” (Echebarría, 1997, p. 265). Así se presentó el concepto *estilo atribucional insidioso*: un fenómeno en cual el sujeto, al realizar la atribución causal de sus éxitos, considera que se deben a factores externos, específicos e inestables, mientras que atribuye sus fracasos a factores internos, globales y estables.

Esta no es la única forma de concebir la indefensión aprendida, dado que desde su descubrimiento, ha sido definida por diversos investigadores que ostentan diversos enfoques teóricos. Por ello se presentan cuatro conceptualizaciones más y el enfoque que las sustenta. Primero se puede entender como “la desesperanza y resignación aprendidas por los humanos o los animales que se perciben a sí mismos como no teniendo control sobre eventos malos repetidos” (Myers, 2004:49). Definición ofrecida desde la psicología social cognitiva.

Otra definición proviene del planteamiento constructivista de la motivación:

Una sensación experimentada por los alumnos de que sin importar lo que hagan ya están condenados al fracaso [...] un patrón motivacional negativo vinculado con las atribuciones del alumno, que se caracteriza por un fuerte sentimiento de indefensión, y aparece claramente como un patrón de comportamiento... Se presenta precisamente en los estudiantes que atribuyen el éxito escolar a causas externas, variables y fuera de su control. (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 78)

Respecto a la definición anterior, es necesario aclarar que no necesariamente el patrón se presenta de forma exclusiva cuando se realiza una explicación de las adversidades como algo que ocurre debido a causas externas, ya que si una explicación hace mención de una incapacidad interna, estable, permanente e indeseable (e. g. soy tonta de nacimiento por lo que haga lo que haga, no aprobaré el examen). Es claro que tal creencia implica una sensación de poco control.

Schunk (2012) afirma que la indefensión aprendida puede presentarse en distintos ambientes (familia, trabajo y el ámbito escolar) definiéndola como “un estado psicológico que implica un trastorno en la motivación, los procesos cognoscitivos y las emociones debido a que previamente se experimentó falta de control” (p. 321). Añade que las personas, al creer que no tienen control sobre la situación; manifiestan pasividad, ven retrasarse su aprendizaje y llegan a “no aprender nunca respuestas adaptadas o...aprenderlas más lentamente que quienes no fueron expuestos a la falta de control” (p. 322) lo que provoca apatía y desgano.

Desde la psicología educativa, se define como la percepción de falta de control por parte de los organismos sobre las consecuencias ambientales siempre y cuando tal percepción les genere la expectativa de que en el futuro su conducta va a seguir sin controlar las consecuencias, lo que provoca la aparición de déficits cognitivos, emocionales y motivacionales. Más esta definición aclara que el déficit emocional aparece sólo cuando la situación (ya sea una meta no conseguida o el fracaso en algo importante) es significativa para quien la vive, mientras que el déficit de autoestima aparece sólo cuando se realiza una explicación causal interna (Montero, 1990).

Finalmente, en la presente, se define a la indefensión aprendida como un patrón de comportamiento caracterizado por una creencia (o una serie de pensamientos) del sujeto respecto a su incapacidad para realizar alguna acción o dar alguna respuesta que evite la aparición e impacto de estímulos del entorno percibidos como aversivos. Esta incapacidad percibida se debe a un pensamiento de no control sobre los mismos, seguido de una expectativa de no controlabilidad sobre dichos eventos en el futuro, lo que lleva a un déficit motivacional y cognitivo. Incluso puede presentarse un déficit emocional si el sujeto le otorga importancia significativa al resultado no controlado y, si además de lo anterior, la falta de control se atribuye a una causa interna (causa personal), se presenta un déficit de autoestima.

### 2.1.2 Características y elementos que constituyen el patrón de indefensión.

Para iniciar se indica que este patrón puede iniciar en la infancia y su desarrollo no depende exclusivamente del niño pues cuando el patrón es muy persistente indica una tendencia a realizar atribuciones causales pesimistas, tendencia que se forma en la relación del niño con sus padres, sin embargo es algo aprendido y por ello factible de cambiar. Además, las atribuciones que forma la persona acerca de los efectos de un evento, van a influir en sus expectativas futuras y en el modo en que reacciona pero, a diferencia de otros animales, el ser humano es capaz de llevar a cabo la autorreflexión de sus conductas y, por ende, de los procesos que dan lugar a sus aprendizajes, sobre todo en aquellas que considere relevantes (Gillham, Jaycox, Reivich y Seligman, 2013).

Lo anterior se funda en la teoría de la atribución causal y es en este sentido, que Abramson, Seligman y Teasdale (1978) presentan la sucesión de eventos que integran el complejo patrón de indefensión: Primero, la persona percibe que la totalidad de sus actos no fue contingente con el resultado deseado. En segundo lugar, la persona realiza una atribución para explicar la no contingencia antes percibida entre sus actos y el evento o resultado. En tercer lugar, esta atribución lleva a una expectativa de no control. Finalmente, ocurre el déficit cognitivo y el déficit motivacional a consecuencia de la expectativa y el sentimiento de impotencia.

Se aclara que, una vez que la persona percibe la no contingencia, atribuye su desamparo a una causa y realiza un juicio que implica las siguientes dimensiones (Echebarría, 1997, p. 265):

- 1) *Dimensión de duración: Estabilidad o permanencia frente a inestabilidad o transitoriedad.* Se evalúa si la causa es persistente o no en el tiempo. Si la causa subsiste en el tiempo la considera estable, pero es una causa inestable si se ve como pasajera.
- 2) *Dimensión de amplitud: Globalidad frente a Especificidad.* Cuando la causa abarca un amplio rango de situaciones, es llamada indefensión global, pero si únicamente afecta a una situación en concreto se le considera indefensión específica. La atribución global implica que el desamparo o indefensión sucederá a lo largo de las situaciones, mientras que en una atribución específica sólo sucede en la situación original.

- 3) *Dimensión de locus de control: Internalidad o personalización frente a externalidad o impersonalización*, Las atribuciones causales referidas a condiciones que son características propias del sujeto, o este sitúa la causa en sí mismo (e. g. su inteligencia) se consideran *atribuciones internas*. En cambio, cuando el resultado se considera como algo provocado por el medio ambiente, por factores externos, esta es una *atribución externa*.

Más tarde, fue realizada una matización que consiste en la distinción entre atribuciones internas conductuales que a su vez se consideran de carácter inestable o transitorio (como el considerar que uno reacciona por naturaleza de forma negativa ante las circunstancias cuando se toma un café) y atribuciones internas caracterológicas que comprenden solamente causas estables o permanente (e.g. pensar que se nació vedado para las matemáticas) (Echebarría, 1997).

Respecto a la duración temporal de la impotencia, esto varía de individuo a individuo, en algunos sujetos los déficits de indefensión suelen durar tan solo unos minutos mientras que para otras personas, pueden tardar años. Esto se relaciona con la primera de las dimensiones; cuando se hace la atribución del fracaso a una causa estable se producen *déficits crónicos*, mientras que si la atribución se hace a una causa transitoria o pasajera se produce un *déficit transitorio*, además de ello, la relevancia de la amplitud reside en que si el sujeto atribuye un fracaso a factores globales los déficits se extienden a un gran número de situaciones, en cambio se reducen a una sola o muy pocas cuando se considera específica (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Echebarría, 1997).

Además de las anteriores dimensiones, también se considera otra categoría: *Indefensión personal* frente a *Indefensión Universal*. Si el sujeto percibe que la situación que no puede controlar sólo le afecta a él, entonces la indefensión se considera personal, el sujeto asume que en su repertorio de conductas no existe alguna que evite la situación o estímulo desagradable aunque otros si posean alguna o algunas conductas de escape, sin embargo, si el sujeto considera que no solo él, sino que nadie posee en su repertorio de conductas aquella(s) respuesta(s) de escape, entonces se habla de *indefensión universal* (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978).

Las situaciones en las que los sujetos se consideran impotentes mientras que para otros ese mismo evento es solucionable son ejemplos de *indefensión personal*, por ejemplo considerar que otras personas no son físicamente desagradables como uno mismo lo es –razón por la que no es amado–. Al contrario, las situaciones en las cuales los sujetos creen que ni ellos ni los otros pueden resolver el problema son ejemplos de *indefensión universal*. Ahora bien, unida a la indefensión personal viene una baja expectativa de autoeficacia cognitiva - requerida en tareas que tratan de un esfuerzo cognitivo- y también disminuye el autoestima, lo que no ocurre cuando se trata de indefensión universal (Botero, Oliver y Zanola, 2007; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978).

Además de lo anterior, esta condición se caracteriza por una serie de déficits que consisten en: 1. *Déficit de carácter motivacional*: se suelen manifestar en una dificultad para iniciar acciones y por la larga latencia de respuesta. 2. *Déficit de carácter cognitivo*: se refieren a dificultades para adquirir nuevos aprendizajes. 3. *Déficit de carácter emocional*: se caracteriza por lo que se denomina un *estado de humor depresivo* (humor: estado emocional poco intenso pero prolongado en el tiempo) y 4. *Disminución de la autoestima*: por las creencias negativas sobre la propia valoración para el aprendizaje o para el trabajo (Echebarría, 1997, p. 266).

Ahora bien, se considera necesario introducir el siguiente encadenamiento de sucesos y pensamientos que se considera ocurre para que exista la indefensión aprendida:

...suceso vital negativo; comúnmente, este tipo de sucesos actúa como <<ocasiones>> u oportunidades para que la gente se vuelva desesperanzada; ahora bien, entre dicho suceso y la desesperanza median tres tipos de inferencias causales que modulan el impacto del primero sobre la segunda: a) la atribución global y estable de las causas de dichos sucesos, unidos al otorgamiento de una importancia personal a dichos sucesos (*causa proximal*); b) inferir que el suceso negativo va a tener consecuencias negativas (*causa proximal contributoria*) y c) inferir características negativas sobre el yo a partir de los sucesos vitales negativos (*causa proximal contributoria*). También hay una *causa distal contributoria* que hace que determinados sujetos estén más predispuestos que otros; el *estilo atribucional depresógeno*: la tendencia a atribuir sucesos negativos a factores globales y estables, y a darles una gran importancia personal. (Echebarría, 1997 p. 266)

Para finalizar este apartado se hace notar que distintos autores han propuesto un cruce ortogonal que permite comprender las atribuciones causales con ejemplos. La tabla 1 es similar a estas, se basa en las propuestas por Abramson, Seligman, y Teasdale (1978) y por Jensen (2004). Es necesario mencionar que el fracaso no sólo consiste en la ocurrencia de eventos aversivos, también en la no obtención de un resultado deseado (e. g. notas altas que no se alcanzaron).

Causa	<i>Interna o personal.</i>		<i>Externa o impersonal.</i>	
	Más permanente	Más transitoria	Más permanente	Más transitoria
<i>Global</i> Estudiante que reprueba	No soy una persona inteligente, soy tonto.	Agotamiento general por haberme desvelado.	Los profesores hacen pruebas injustas.	Hoy el clima es lluvioso y eso pone de mal humor a todos.
<i>Específica</i> Estudiante que reprueba	“Carezco de habilidad literaria”.	Estoy desvelado y eso afecta mi habilidad para la literatura.	El profesor de literatura tiene sus favoritos y yo no soy uno de ellos.	El examen de literatura fue el viernes antes de salir de vacaciones.

Tabla 1: Cruces ortogonales de las categorías de atribución en la indefensión y ejemplos.

### 2.1.3 La indefensión aprendida en contextos escolares.

Cuando se han estudiado los efectos de la indefensión aprendida en los contextos escolares, esta recibe el nombre de Indefensión Escolar Aprendida. Se afirma que a lo largo de su trayectoria escolar, los alumnos aprenden el tipo de relación que hay entre la respuesta que ellos ofrecen a la petición o demanda del docente y los resultados de esa respuesta. Frente a dicho evento, los estudiantes realizarán una atribución causal con base en la consecuencia del comportamiento que ellos desplegaron y “a partir de ella desarrollan sus expectativas sobre cómo serán las próximas respuestas del maestro al trabajo que realicen” (Barraza y Silerio, 2012, p. 339).

Es necesario aclarar que, según Jensen, la indefensión aprendida no se trata de una situación de baja motivación temporal y que “es una situación crónica y devastadora... Existe... cuando aparecen las siguientes situaciones: trauma, ausencia de control y decisión” (2004, p. 86). El estudiante toma una decisión paralizadora para explicar el hecho y su reacción se caracteriza por frases que generalmente implican impotencia, lamento, autocompasión (dirigidas a él mismo).

No obstante lo anterior, el contexto social también es un factor importante. Barraza (2011) enfatiza el cómo el comportamiento del otro significativo (docente, compañero abusador, padre de familia), mediado por una serie de atribuciones -posibles gracias a la autoconsciencia- que realiza el alumno, pueden derivar en la adquisición del patrón del desamparo aprendido en caso de que dicha atribución lleve a la percepción de no controlabilidad y a la expectativa de no controlabilidad respecto al fracaso, y a los déficit motivacionales y cognitivos.

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández (2010) advierten que los estudiantes, al presentar la indefensión escolar, orientan sus conductas a la evitación del fracaso escolar y el rechazo que han venido experimentado repetidamente. Se ha visto que la indefensión aprendida en contextos áulicos surge además por el empleo exagerado del sarcasmo por parte del docente y/o de una forma impredecible de otorgar las recompensas y castigos. La indefensión a menudo produce ansiedad, apatía o depresión en los estudiantes ante las situaciones académicas. Ellos afirman también que:

Las manifestaciones de derrotismo escolar aumentan [Mientras los niños van creciendo]; hacen muy poco esfuerzo en la realización de las tareas y su participación espontánea o voluntaria en clase se vuelve muy escasa. Además parece que al llegar a la adolescencia estos comportamientos se acentúan... la desesperanza aprendida es un peligro muy serio en particular para los estudiantes con problemas de aprendizaje, historia de fracaso escolar y para aquellos que son víctimas de discriminación por diferentes motivos llegando a convertirse en un círculo vicioso difícil de revertir (pp. 65-66).

Navarro (2003) considera que -según el análisis que los estudiantes hacen entre su esfuerzo y el reconocimiento de su habilidad- existen tres tipos de estudiantes: “1) Los orientados al dominio: sujetos que gozan de éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos, 2) Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido... y 3) Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para proteger su imagen ante un posible fracaso, etc.” (p. 1).

Para cerrar este apartado, se aclara que los docentes también se ven afectados por las nuevas demandas escolares ya que estas les exigen comportamientos y competencias para los cuales es probable que no se sientan preparados, tan es así que se han intentado acciones para evitar este patrón complejo en ellos mediante dinámicas grupales y ejercicios cognitivos, al menos en Uruguay (Botero, Oliver y Zanola, 2007).

#### **2.1.4 Críticas a la teoría del Desamparo Aprendido**

Jensen (2004), menciona que el fenómeno de la indefensión aprendida es una situación crónica y devastadora, aunque a menudo es diagnosticado en exceso pero que aun así merece la pena estudiarla. En este sentido, Schunk (2012) afirma que no todos los estudiantes caen en el círculo vicioso de la indefensión aprendida, mostrando pautas de atribución positiva y confianza aún después de haber experimentado un fracaso o de haberse enfrentado con tareas irresolubles. Lo anterior se debe a que los estudiantes, al evaluar sus propias habilidades, se orientan en uno de dos sentidos: o a la tarea o al ego, siendo los orientados al ego los más susceptibles a la indefensión aprendida. Schunk critica que en la reformulación de la teoría no se haga énfasis en esta diferencia.

Por otro lado, Leite (1997) realizó una revisión crítica sobre los estudios de indefensión aprendida. Afirma que uno de los problemas con las primeras investigaciones es que se basaron casi exclusivamente en el uso de estímulos aversivos debido a la influencia de la perspectiva conductista que planteaba dos factores involucrados en el comportamiento el estímulo y la respuesta (E-R). Afirma que al ser predominante entonces el uso de estímulos aversivos y, al haberse derivado la explicación teórica y el modelo del desamparo de este tipo de experimentos se debe ser precavido al realizar generalizaciones a situaciones incontrolables no aversivas.

Otro problema señalado por Leite en su crítica a la teoría de la indefensión aprendida es la ausencia de precisión estricta en su caracterización ya que se señala simultáneamente al déficit cognitivo como *no aprendizaje de nuevas respuestas* o como *no aprendizaje de la respuesta de fuga* pero estas denominaciones representan procesos comportamentales distintos. Es decir, dependiendo de la caracterización o definición del fenómeno este se torna mayor o menormente generalizable o representan diferentes grados de adaptación del individuo a nuevos contextos.

La demanda de Leite es precisar la caracterización del fenómeno ya que la ambigüedad conceptual es indeseable. También cuestiona la falta de rigurosidad el uso de la teoría del desamparo aprendido como un modelo explicativo de la depresión animal sin que el fenómeno estuviese sólidamente establecido y, sin embargo, dio lugar a una gran cantidad de trabajos relacionando el desamparo con esa patología pero que son experimentalmente cuestionables. Proponen una definición más restrictiva pero que precisaría más las características del desamparo aprendido, algo similar a “dificultades de aprendizaje bajo reforzamiento negativo en función de la experiencia previa con eventos aversivos incontrolables” (p. 20)

Para finalizar se menciona que se presentó otra revisión del nuevo modelo de indefensión aprendida para distinguir entre cuando se presente el déficit o cuando el enriquecimiento de la conducta. Esta crítica la elaboró mediante una revisión de la literatura. Como una consecuencia estas críticas, se propuso el diseño triádico para subsanar las dificultades debidas al uso de sujetos ingenuos y sujetos experimentales humanos (Roth, 1980).

### **2.1.5 Estrategias de prevención o intervención sobre indefensión aprendida.**

Jensen (2004) afirma que los estudiantes pueden ser inmunizados contra la indefensión aprendida, ayudándoles a ver las conexiones entre sus acciones y los resultados. Aportarles ricas situaciones de experiencia, particularmente en situaciones estresantes. También se debe enseñar a los estudiantes cómo reacciona el cuerpo ante el estrés y proporcionarles estrategias para afrontarlo adecuadamente, así como estrategias adecuadas para lograr sus metas.

Otro elemento importante señalado por Jensen es orientar a los estudiantes para que exploren distintas explicaciones de un fracaso en apariencia pequeño y, finalmente, también es importante que aprendan a movilizarse frente a la amenaza. Los resultados de las intervenciones preventivas de la indefensión o desamparo aprendido en contextos escolares a finales de 1990, han dado pie a programas que actualmente van más allá de la prevención de la indefensión y se enfocan en desarrollar el optimismo principalmente en los niños.

En la obra de Gillham, Jaycox, Reivich, y Seligman (2013) se plantean una serie de estrategias de corte cognitivo para aprender a reconocer los patrones de atribución causal empleados tanto por los padres (a quienes se dirige este libro) como el empleado por los hijos, mediante la lectura de ejemplos y la realización de ejercicios de forma autónoma, los autores desarrollan un programa que los padres deben seguir antes de educar a sus hijos en el estilo atributivo causal optimista. Se estudia la relación entre el evento aversivo, las explicaciones causales o creencias explicativas que la persona da a dicho evento y las consecuencias en el estado de ánimo y la toma de decisiones que siguen a dichos pensamientos.

Entonces, se propone la práctica de un diario ACC: Adversidad-Creencia-Consecuencia que, una vez dominado se emplee para retar las creencias excesivamente pesimistas, con base en un cuestionamiento eficaz. Dicha propuesta es de corte autodidacta y se dirige principalmente a los padres con miras a que enseñen a sus hijos a mejorar su proceso de atribución causal, lo que puede prevenir o superar no solo el patrón de indefensión aprendida, sino también el optimismo irrealista, la auto-culpabilización incapacitante y la necesidad de controlarlo todo.

Ahondando en lo anterior, dentro de las explicaciones causales de tipo personal/interno, afirman que solo estas dan lugar a la auto-culpabilización, que puede ser de dos tipos, inmutable y modificable. La primera se refiere a tomar la responsabilidad o parte de la misma de forma personal con base en un rasgo de carácter e implica la dificultad de cambiar el temperamento; mientras que la segunda indica la acción de tomar la responsabilidad o parte de la misma de forma personal con base en una conducta o acciones ejecutadas; lo cual la hace factible de cambiar y de proponer alternativas y planes de acción a futuro (Gillham, Jaycox, Reivich, y Seligman, 2013)

Finalmente, en el contexto latinoamericano se cuenta con la obra “La indefensión Aprendida: En la búsqueda de caminos frente a los cambios” de las profesoras Bottero, Oliver y Zanola (2007) y que está dirigida a los docentes que han perdido la esperanza de mejora, que presentan el patrón de indefensión aprendida. Las autoras proponen que es a través del juego no competitivo como se puede fomentar el desarrollo personal, acrecentar la autoestima y en general, hacer frente al patrón de indefensión. Presentan diversas técnicas grupales tipo juego basadas en la teoría de la inteligencia emocional.

## **2.2 Modelos pedagógicos en relación al desamparo aprendido.**

### **2.2.1 El paradigma cognitivo.**

Se inicia aclarando que a este paradigma de la educación se le conoce también como enfoque del procesamiento de la información especialmente en Estados Unidos en donde no atiende a las influencias de corrientes o aportaciones anteriores, ignorando la teoría de Piaget (1896-1980) y la de Vigotsky (1896-1934) y a la psicología de la Gestalt entre otros antecesores. No obstante este descuido, en sus desarrollos ha conseguido aportaciones remarcables, a causa de las líneas de investigación seguidas y a las prácticas instruccionales que surgieron de este paradigma, logrando tener una fuerte influencia en la psicología de la educación (Hernández, 2012).

El enfoque cognitivo centra su interés en describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, diseñando estrategias para su estudio y con el fin de clarificar el rol que juegan en la generación (producción) y el desarrollo de las acciones y comportamientos propios del ser humano. Es decir, estudia a las representaciones mentales, mismas que se asumen como “un espacio de problemas propio, más allá del nivel biológico, pero más cercano del nivel sociológico o cultural” (Hernández, 2012, p. 121).

Las cuestiones fundamentales respecto a las representaciones mentales son tres. La primera cuestión trata sobre cómo las representaciones mentales guían los actos del sujeto con el medio físico y social, la segunda cuestiona el cómo se generan en el sujeto cognoscente y, finalmente, se pregunta qué tipo de procesos cognitivos y estructuras mentales intervienen en la elaboración de estas y en la regulación de las conductas. (Hernández, 2012)

Dentro de este enfoque sobre el aprendizaje se halla la teoría cognoscitiva social. En esta se enfatiza el que una significativa parte del aprendizaje humano acontece en un ambiente social. Cuando las personas observan atentamente a los otros, están adquiriendo conocimiento y asimilando también: normas, procedimientos, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. En congruencia con lo anterior se menciona que:

Los individuos también aprenden la utilidad e idoneidad de las conductas y las consecuencias de las conductas modeladas a partir de la observación de modelos, y actúan de acuerdo con las capacidades que consideran tener y conforme a los resultados esperados de sus acciones. (Sarramona, 2008, p. 239)

Dentro de esta misma línea de pensamiento, hay cinco proposiciones básicas que se deben tomar en cuenta al comprender este paradigma:

1. El individuo humano es un procesador activo de información, lo que significa que el efecto de un estímulo depende de cómo el mismo es categorizado e interpretado por el perceptor, 2. La interpretación de un estímulo depende tanto de sus características como de las expectativas prioritarias del perceptor así como de las pautas de comparación, es decir, que no reacciona al estímulo aislado sino en el contexto de su relación con nuestro aprendizaje y expectativas, y por lo tanto en relación con otros estímulos, 3. De ahí que el individuo intente organizar su experiencia... [Mediante] una selección y una simplificación y 4. La función de la organización es proporcionar una guía para la acción y una base para la predicción. (Montes, 1996, pp. 12-13)

### ***2.2.1.1 El paradigma cognitivo y la educación.***

Se puede afirmar con Sarramona (2008) que el aprendizaje y la educación abrazan una dimensión intencional, es decir, aprender no se trata de simplemente responder a los estímulos, sino en “reflexionar” sobre las experiencias provocadas por los estímulos externos, relacionándolo a su vez, con las informaciones previamente adquiridas y almacenadas en la memoria, asociándolas también con las creencias y experiencias personales y, en seguida, expresar un comportamiento:

El educador adopta una función mediadora entre el conocimiento y el sujeto educando, éste último es quien desarrolla las estrategias cognitivas que le permiten el acceso al conocimiento, y estas son reguladas internamente a través de la reflexión meta cognitiva, es decir, la explicitación consciente de los contenidos y las formas de aprender (p. 235).

### ***2.2.1.2 El paradigma cognitivo y la indefensión aprendida.***

Es precisamente la ausencia de confianza en las propias capacidades que el fenómeno de la indefensión aprendida se inscribió dentro del paradigma cognitivo. Lo anterior no sólo se debe a que la indefensión representa el opuesto del sentido de autoeficacia; concepto que fue propuesto por Bandura (2003, en Morris y Maisto, 2005) -el maestro de Seligman- sino porque solo a través del desarrollo de una expectativa y el aprendizaje de la aleatoriedad es que el fenómeno de la indefensión aprendida se puede dar.

Esto es, las teorías del aprendizaje cognoscitivo-social sostienen que la gente organiza internamente sus expectativas y valores para guiar su conducta. En consonancia, se sabe que los individuos intentan afanosamente de controlar acontecimientos importantes de su vida a través de la autorregulación tanto de sus pensamientos como de sus actos (Sarramona, 2008). Es decir, la indefensión aprendida afecta negativamente las expectativas y la autorregulación.

### **2.2.2 El paradigma humanista en la psicología: la tercera fuerza.**

La psicología humanista nació como parte de un movimiento cultural más general surgido en Estados Unidos desde finales la década de 1920 y que se manifestó en la década de 1960. Fue un movimiento social contracultural antagonista de las tendencias dominantes de la psicología en esa época, el conductismo y el psicoanálisis. Al primero lo critica por su visión reduccionista y pasiva del ser humano mientras que del segundo critica el excesivo énfasis en los aspectos patológicos y el determinismo (Morris y Maisto, 2005; Quitmann, 1989).

Es así que Maslow consideró a este nuevo enfoque como la “tercera fuerza” de la psicología, enfatizando el potencial humano y la importancia del amor, la pertenencia, la autoestima, la autoexpresión, las experiencias cumbre y la autorrealización. Al poco tiempo se consolidó como una fuerte influencia en las aproximaciones al ser humano en la clínica y, al incursionar en otros escenarios, se plantearon nuevos problemas a investigar. Al paso del tiempo se consideró como un paradigma de la psicología con su propia problematización y objetivos de estudio (Morris y Maisto, 2005; Quitmann, 1989).

Respecto a lo anterior se considera que el problema-meta de la psicología humanista es la persona vista como una totalidad dinámica. Sostiene que la personalidad es una organización unificada en continuo proceso de desarrollo, que el ser humano es capaz de elegir a razón de la consciencia que tiene de sí mismo, y que sus experiencias inician primeramente de una forma intrapersonal, comprendiendo tanto una dimensión cognitiva como una afectiva. Es así que los trabajos y teorizaciones de los psicólogos humanistas se centran en el estudio y promoción de los procesos integrales de la persona (Hernández, 2012; Quitmann, 1989).

Por lo tanto, los teóricos humanistas proponen que el estudio de las personas se lleve a cabo de forma holística, o sea, para comprender a las personas es necesario estudiar sus conductas, pensamientos y sentimientos. Así mismo se debe hacer énfasis en la consciencia que cada persona tiene de sí misma. Otra asunción es que las elecciones, la creatividad y la autorrealización humana son áreas de estudio importantes. Para entender a la gente, los investigadores deben estudiar a personas (no animales) buscando maximizar su potencial. La motivación es relevante para solucionar las necesidades básicas, pero las personas tratan no sólo de sobrevivir, sino de extender su potencial, para lo cual tienen más opciones que las dictadas por el instinto (Schunk, 1997).

En esta reflexión sobre la motivación y caracterización humanas destacan las teorías humanistas de Maslow y Rogers, las mejor conocidas, sin embargo las vertientes son variadas, muchas de ellas surgidas simultáneamente sin comunicación directa y carentes de una orientación definida, es por ello que posee notables divergencias del tipo teórico-conceptual y metodológico (Quitmann, 1989; Schunk, 1997)

### ***2.2.2.1 Breve historia del paradigma humanista:***

El humanismo tiene relaciones remotas con filósofos cuyo pensamiento sigue influyendo hasta nuestros días. Pero esta tendencia del pensamiento y la práctica de la psicología aparecieron de forma nítida entre la década de los cincuentas y setentas en Estados Unidos, influyendo en Europa en la década de 1960. Su desarrollo inicial se enmarca entre 1929, situación que definió el espíritu de la época al ser el año culminante de la crisis económica mundial y 1962, año de fundación de la Asociación Americana de Psicología Humanística (Hernández, 2012; Quitmann, 1989).

Siguiendo a Quitman (1989) como antecedente político y económico, en la presidencia de Roosevelt (1933) se llevaron a cabo reformas que promovían la mejora de la calidad de vida y que garantizaban una existencia digna a todos los ciudadanos a través de medidas de orientación económica y humanística, congruentes con la personalidad de ese personaje, quien consideraba la naturaleza del hombre como fundamentalmente buena y razonable.

Otro antecedente lo constituye la inmigración de europeos refugiados o exiliados debido a la persecución del régimen nazista durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que propulsó la renovación cultural y humanística que iniciaba en los Estados Unidos. Se intensificó a sí mismo la preocupación por las cuestiones filosóficas respecto a la filosofía existencialista, que incluía los escritos de Kierkegaard, Heidegger, Buber, Jaspers y Sartre (Quitmann, 1989).

#### ***2.2.2.2 Principales postulados y fundamentos epistémicos del paradigma humanista:***

El centro de interés de este paradigma es la persona humana como ser total único y de la que sostiene ciertos postulados fundantes y comunes a las diferentes vertientes de este paradigma:

1. “En su condición de ser humano, el hombre es más que la suma de sus componentes” (Quitmann, 1989, p. 19). Va más allá de ellas, lo que implica estudiarlo como totalidad.
2. “El hombre existe en un contexto humano” (Quitmann, 1989, p. 20). Su existencia se realiza dentro de relaciones humanas siendo imposible que su singularidad se exprese fuera de ellas.
3. “El ser humano vive consciente de sí mismo y del hecho de existir” (Hernández, 2012, p. 108). Este rasgo implica que se guía en el presente con base en el pasado y mirando al futuro.
4. Las personas poseen la facultad de elegir y decidir, ya que al vivir de forma consciente puede tomar decisiones y se posibilita que cambie el papel pasivo de espectador mediante elecciones y al actuar, siendo constructor de su propia vida (Hernández, 2012; Quitmann, 1989).
5. Puede acceder, organizar y dar sentido a los estados psicológicos pues posee una estructura experiencial conocida como “yo” o “self”; núcleo central de su experiencia, origen y componente estructural de sus procesos y estados psicológicos. Esto hace posible su adaptación, ya que este núcleo organiza el mundo subjetivo y objetivo (Hernández, 2012).

6. A diferencia de otros seres vivientes, el ser humano es intencional, es decir, tiene voluntad y, con base en sus valores, se orienta hacia un fin y es mediante sus propósitos y actos volitivos, que construye su identidad y se distingue de los demás (Hernández, 2012; Quitman, 1989).
7. Esta orientación tiene un doble carácter; el ser humano tiende en igual medida a objetivos o valores en continuos opuestos, por ejemplo, tranquilidad y excitación (Quitman, 1989).
8. “Todo ser humano se orienta, por efecto de su propia naturaleza, a la autorrealización” (Quitman, 1989, p. 20). Incluso en condiciones desfavorables, se autodeterminan, autorrealizan y trascienden (más tal tendencia se favorece por un medio genuino y empático).

Por otro lado, el fundamento epistemológico de este paradigma se encuentra la fenomenología y el existencialismo. Del segundo acoge la idea del ser humano como un ser en libertad que va creando y formando su personalidad mediante las decisiones que permanentemente debe tomar, hecho al que no puede escapar. Además se concibe como un ser en libertad dado que establece sus metas en la vida, lo que le hace responsable de sus decisiones. En esta filosofía el ser humano es un ser: a) Electivo, capaz de elegir su propio destino, b) libre para establecer sus propias metas en la vida y c) responsable de sus propias elecciones (Hernández, 2012, p. 103).

La fenomenología, por otro lado, es una postura filosófica en la que se afirma que “ante cualquier labor cognitiva sobre lo exterior, el ser humano toma consciencia de su realidad experiencial” (Hernández, 2012, p. 103). Así, las personas se dirigen mediante sus propias percepciones subjetivas respondiendo al ambiente no de inmediatamente, más bien, desde el significado que la persona le otorga a los estímulos. Es así que para estudiar al otro en sus procesos cognitivos –como lo es parte del patrón de indefensión aprendida- es primario lograr la comprensión de la problemática desde el cómo la experimenta y significa ese otro.

### ***2.2.2.3 Desarrollos del paradigma humanista en la educación:***

Los humanistas han afirmado que el ejercicio clínico y la actividad educativa son prácticas dispuestas en una sucesión experiencial continua, ya que el proceso terapéutico, además de respetar la capacidad de decisión del ser humano, se trata de un trabajo de reaprendizaje, lo que comparte con las acciones educativas que acontecen en los escenarios educativos (Hernández, 2012).

Las proyecciones de este paradigma llenan un vacío en los escenarios educativos que otros han descuidado o ignorado, pues centra su estudio y descripción en el dominio socio-afectivo y de las relaciones interpersonales, incluyendo los valores. Y, si bien la investigación psicoeducativa emprendida desde esta corriente no es abundante, si está orientada a la refinación o la validación de las prácticas derivadas del paradigma, su gran aportación es ser fuente de crítica a las prácticas pedagógicas de los demás paradigmas lo que ha provocado en los seguidores de estos, la reconsideración de algunas de sus posturas (Hernández, 2012).

De este modo plantea tomar las necesidades de los individuos como base de las decisiones educativas, cuidando de no fomentar el desarrollo de un individuo si eso implica minar el desarrollo de otro. Más bien concede al conocimiento personal el mismo valor que al conocimiento público y pretende también que los estudiantes colaboren solidariamente con sus semejantes, sin dejar de desarrollar su individualidad (Hernández, 2012). Y, si bien los principios han sido traslapados a la esfera educativa desde el ámbito clínico, posee una ambición específica al respecto de lo que la enseñanza debe perseguir en el aula. Y esta es:

...el contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (solo se puede facilitar el aprendizaje)... En la esfera educativa se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal (Hernández, 2012:107)

En cuanto al aprendizaje que se puede llamar “auténtico” según este paradigma se debe caracterizar por provocar cambios en las actitudes, la conducta y la personalidad, mediante el trato real con las dificultades presentes a partir de la existencia del sujeto “llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad y se desarrolla en forma experiencial en un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los estudiantes” (Hernández, 2012, p. 111). Pero también es necesario que el aprendizaje sea auto-iniciado y que el alumno vea el tema, los contenidos o los conceptos como algo importante para sus objetivos personales. Además se deben eliminar los contextos amenazantes y también se busca suscitar la promoción de “experiencias de influencia recíproca interpersonal entre los estudiantes” (Hernández, 2012, p. 112)

En consecuencia, las metas, tareas y propósitos de la educación con base en este paradigma, de forma breve consisten en:

1. Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas, que se parezcan cada vez más a sí mismas y menos a los demás, superando la alienación (Hernández, 2012).
2. Apoyar a los estudiantes para que se reconozcan a sí mismos como seres humanos singulares e irrepetibles, sin olvidar que viven en un contexto humano (Hernández, 2012) y que logran diferenciarse de los demás por el hecho fundamental de reconocer al otro y es debido a que este existe que se puede experimentar la soledad (Buber, 1984).
3. “Favorecer que los estudiantes desarrollen sus potencialidades... centrando los esfuerzos educativos en el crecimiento personal”, lo que incluye propiciar su autoconsciencia y autorreflexión (Hernández, 2012, p. 108).
4. Avivar la singularidad, creatividad e imaginación en ellos (Hernández, 2012, p. 108).
5. “Promover en los estudiantes aquellos sentimientos positivos hacia las asignaturas” (Hernández, 2012, p. 108), lo que se relaciona con el supuesto de que los estudiantes son seres en desarrollo y este hecho les facilita autoactualizarse.
6. “Generar aprendizajes significativos vivenciales” (Hernández, 2012, p. 111). Lo que involucra a la persona como totalidad, desde su propia experiencia, siendo esto un fenómeno social activo y a la vez, un proceso interno y personal, en el que “cada participante posee igualdad de ocasiones para expresarse desde su particular entendimiento de la realidad” (Calero, 2008, p. 121).
7. “Enfatizar las condiciones vivenciales y el contexto que los alumnos experimentarán en el proceso de enseñanza” (Hernández, 2012, p. 108-109).
8. “Promover experiencias de influencia recíproca interpersonal entre los estudiantes” (Hernández, 2012, p. 112). O sea, procesos de grupo y comunicación interpersonal sin promover la individualidad egoísta, sino reconociendo que el ser humano existe en la relación y necesita del otro para diferenciarse de él, para que su identidad sea reconocida por los demás (Buber, 1984; Quitmann, 1989).
9. “Hacer consciente en el aquí y ahora las experiencias afectivas y cognitivas que viven” (Jourard y Landsman, 1987, p. 42), al principio con ayuda de otros, para después dominar esa habilidad como parte de una personalidad saludable.

10. “Reconocer que el estudiante aprende a través de sus propias experiencias” (Calero, 2008, p. 121) el docente debe ser un facilitador del aprendizaje del estudiante.
11. “Centrar el proceso educativo en la figura del estudiante y no en la del docente” (Hernández, 2012, p. 108).
12. Prima el “descubrimiento guiado” (Hernández, 2012, p. 110), que ayuda a organizar, reconocer y analizar lo que ya sabido, a comprobar y completar con nueva información.
13. “Fomentar la responsabilidad y el control de la persona en su propio aprendizaje” (Calero, 2008, p. 121). El estudiante aprende por sí mismo en la medida en que las condiciones lo conduzcan a hacerlo de una manera significativa y autodirigida.
14. Los estudiantes son “entes individuales, únicos y diferentes de los demás...seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer; capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades” (Hernández, 2012, p. 109) que solucionan sus problemas creativamente y participan de las clases de manera no sólo cognitiva, sino que también expresan y viven sus afectos, intereses y valores particulares.

Por ello se puede considerar que la indefensión aprendida es un obstáculo o freno al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y al desarrollo afectivo, de la creatividad e imaginación necesarias para resolver problemas, al provocar un déficit cognitivo, un déficit motivacional, déficit emocional y una merma en la autoestima. Así, se convierte en un tema de interés para las instituciones y/o docentes que desean aplicar los principios de este paradigma a su labor educativa. Lo central es ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser auxiliando a los estudiantes para que se parezcan cada vez más a sí mismos y cada vez menos a los demás.

### **2.2.3 El desarrollo del potencial humano aplicado a la educación.**

Rogers (s. f., como se citó en Lafarga y Gómez del Campo, 2007) en su discurso sobre la educación afirma que la realidad es experimentada desde la individualidad de cada persona y critica la necesidad de exigir que todos los seres humanos compartan una sola realidad. Rogers afirma que “la única realidad que es posible que yo conozca, es el mundo y el universo como los experimente en determinado momento... ¡Hay tantos mundos reales como personas!” (p. 235).

Lo anterior significa que todo ser humano interpreta la realidad de manera propia, única y singular. Por ende el reto para la vida a futuro, tanto para la vida en general como para la educación es aceptar que cada persona percibe la realidad de forma singular y que existen, por tanto, tantas realidades como personas. Invitando no al soliloquio, más bien a que los educadores respeten y ayuden a cada persona a desarrollar su singularidad y el proyecto de su propio ser, ayudar al alumno a ser más como él mismo y menos como los demás (Lafarga y Gómez del Campo, 2007).

Así que es posible considerar el desarrollo humano como un proceso de descubrimiento, de humanización y conquista de la libertad, un esfuerzo por conocerse y gobernarse a uno mismo, empleando las capacidades intelectuales y fortaleciendo la voluntad para lograr la conquista de sí mismos (Maggi, Díaz Barriga, Madrigal, Ríos y Zavala, 2005). Ambición que se obstaculiza cuando se presenta la indefensión aprendida y que es posible remediar introduciendo dentro de los programas educativos ciertas actividades de prevención de esta (Aspe, 2013).

Bloom (1971, como se citó en Lafarga y Gómez del Campo, 1992) consideraba importante explorar los efectos de los logros escolares repetidos en la autoestima, así como de los fracasos escolares, asegurando que es importante considerar como se relacionan con la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos. Enfatiza que el éxito repetido en la escuela durante un periodo determinado, fortalece la resistencia de los individuos frente a la ansiedad de forma más efectiva que aquellos que han experimentado fracasos escolares reiterados.

Así tenemos que, si bien las distintas escuelas ostentan niveles de calidad diferentes en las cuales unas superan a otras, el efecto de las calificaciones bajas, del fracaso escolar y el juicio de los docentes afecta de forma similar a los grupos de estudiantes si estos son aventajados o por el contrario, su desempeño es insuficiente o se encuentra en los niveles más bajos Bloom (1971, como se citó en Lafarga y Gómez del Campo, 1992). Los estudiantes de instituciones superiores a otras (en calidad) y que pertenezcan al grupo de bajas calificaciones dentro de la misma, probablemente se desempeñen tan bien como los mejores estudiantes de instituciones pero de calidad inferior (con menos ventajas o menor nivel), sin embargo, su autoimagen y probablemente su autoestima se encuentre mellada en comparación a la que ostentan los estudiantes que se desempeñan bien o son sobresalientes en esas instituciones cuya calidad es inferior.

Gran cantidad de evidencias que los estudiantes reciben sobre su éxito o fracaso escolar se fundamenta en las calificaciones y juicios emitidos por el docente y es por ello que “el punto clave en el rendimiento escolar y los efectos de éste en la personalidad es el estar consciente de la aptitud con que un individuo se está desempeñando en relación con otros en una situación semejante” (Bloom 1971, como se citó en Lafarga y Gómez del Campo, 1992, p. 315). Aunado a esto, el desarrollo de las potencialidades de los seres humanos, nos dice Villanueva (1995).

Es crucial para hacer realidad los procesos de transformación ya que el crecimiento abarca diversos campos de posibilidades: físicos, estéticos, morales, afectivos, del carácter, de la psicomotricidad, del intelecto, del trabajo, etcétera, estos derechos son parte integral de un sistema de vínculos que tienden a la auto-conservación de la especie. (p. 23)

El fundamento de la formación del ser humano es el respeto a la dignidad de cada uno, por lo que es. La dignidad del hombre y de la mujer radica en el hecho de que son personas, con un potencial capaz de perfeccionarse hasta límites insospechados. Con base en los argumentos anteriores y en el desarrollo de la investigación sobre la indefensión escolar aprendida, es posible considerarla como uno de los fenómenos a combatir si se pretende alcanzar los objetivos del desarrollo humano cuando estos se inscriben en el ámbito escolar (Villanueva, 1995).

Finalmente y a razón de la información reseñada se pueden citar varias conclusiones. En primer lugar que el desamparo o indefensión aprendida es un fenómeno que requiere de atención especial ya que puede ser o sobre-diagnosticado o terriblemente ignorado y, de este modo, sus consecuencias son pasadas por alto. En segundo lugar, que los déficits que lo constituyen involucran procesos psicológicos directamente relacionados con el rendimiento escolar. En tercer lugar, que el contexto educativo es un factor cardinal tanto en su presencia como en su tratamiento.

En cuarto lugar, que hace falta una investigación sistemática y profunda sobre la indefensión aprendida en la población estudiantil universitaria – y en general- en México evitando así especulaciones vanas sobre cómo intervenirla. Y en quinto lugar, que la intervención en la puede coadyuvar a las ambiciones del desarrollo humano puesto se remediaría el efecto de esta en los estudiantes, llevándolos a que confíen de forma realista en sus capacidades.

## Capítulo III: Metodología

A continuación se presenta el planteamiento metodológico con el que se cubrieron los objetivos de la presente. Se presentan: la hipótesis de investigación, la hipótesis nula y la alternativa. Se señala el enfoque, el alcance, tipo de diseño experimental, el proceso como se llevó a cabo, la descripción del instrumento, la forma como se construyó y la descripción del procedimiento empleado para la intervención (taller). En los anexos se presentan respecto a este apartado: el inventario de desamparo aprendido, la carta compromiso y el manual del participante.

### 3.1 Diseño de la investigación: enfoque, alcance, diseño y nivel.

La investigación puede considerarse de *enfoque mixto*: cuantitativo en cuanto a que se identificó el nivel de presencia de la variable indefensión escolar aprendida en los alumnos universitarios participantes y el sentido que se le imprimió cuando se intervino en sus dimensiones; esto es, recuperó datos cuantitativos con la aplicación de pre prueba y pos prueba. Y fue cualitativa en cuanto a que se recuperaron testimonios y apercepciones de los participantes del taller, consignados por escrito, analizados y retroalimentados uno por uno.

El alcance de la investigación es *descriptivo* pues se verificó la eficiencia de un taller fundamentado en los modelos del humanismo pedagógico como coadyuvante en la superación y/o prevención del patrón de indefensión aprendida. Mientras que el diseño de investigación fue *cuasi experimental con preprueba-posprueba*, con grupo único. Y el nivel de investigación corresponde al de *intervención* pues se pretendió prevenir o disminuir la indefensión escolar aprendida.

### 3.2 Sujetos

La población meta se localizó en la carrera de psicología de la UMAG (plantel dorada) con dirección en privada. 6 "A" sur no. 2910, zona dorada, Puebla, Pue. Así fue como el grupo de intervención constituía a 21 personas que cursaban el segundo y quinto cuatrimestre de la carrera de psicología, de los cuales 20 asistieron a la primera sesión, 21 a la segunda, 17 a la tercera, 13 a la cuarta y 10 a la quinta.

### 3.3 Instrumento: Inventario de desamparo aprendido.

Se diseñó un cuestionario de autorreporte con 23 ítems para evaluar la variable de indefensión aprendida en cuanto a sus indicadores:

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

El instrumento se tituló Inventario de Desamparo Aprendido, decidiéndose por tal sinónimo para distinguirlo del instrumento confeccionado por Barraza en el 2011. Es un inventario pues evalúa nueve dimensiones que no son dependientes unas de otras, sino que se interrelacionan en el patrón de indefensión aprendida. Incluye cuestiones sobre los datos sociodemográficos *edad* y *sexo*, y excepcionalmente se pidió indicar únicamente el nombre de pila (sin apellidos) de los participantes del taller para facilitar el análisis de datos. Se aclara también que tras someter el instrumento a un proceso de jueceo (siendo jueces la Dra. Karla Villaseñor Palma y el Dr. Arturo Barraza Macías)

Así fue que de 37 ítems originales se conservaron 23, mismos que se presentan como declaraciones frente a las que se debe señalar el grado de acuerdo con base en el siguiente escalamiento: *0 totalmente en desacuerdo, 1 medianamente en desacuerdo, 2 medianamente de acuerdo y 3 totalmente de acuerdo*. A sugerencia del juez Barraza la típica opción *intermedio* se eliminó para prevenir la tendencia a evitar el compromiso por parte de quien responde.

Posteriormente se sometió a un pilotaje con una muestra de 53 alumnos similar a la población de estudio, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de .861 al procesarlo con el software IBM SPSS Statistics 20. Se aclara que algunas de estas declaraciones (1, 2, 9, 11, 15, 19 y 23) incluyen una negación directa y, si bien esto no es recomendable, se hizo de este modo debido a que la indefensión representa un estado en el que la mente genera pensamientos de negación, los demás ítems, salvo los ítems 7 y 10 que se presentaron como afirmaciones optimistas, son afirmaciones de corte pesimista –congruentes con la naturaleza del patrón-.

Desde la tablas 2 a 10 se muestran las nueve dimensiones de la indefensión aprendida, sus indicadores y el número que ocupa cada ítem en el inventario.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Apercepción de no control	Asunción - por parte del sujeto que cursa por una situación desagradable e incontrolable - de que ninguna conducta que lleve a cabo en este momento evitará la situación desagradable (o no llevará a la adquisición de la situación/objeto deseado) (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Leite, 1997, Barraza, 2011). "Puede ser ilustrado en el hecho de que el alumno, durante su trayectoria escolar, ha aprendido que sus respuestas a las demandas o exigencias escolares no tienen relación alguna con los resultados obtenidos" (Barraza, 2011, p. 36).	1. No hay una relación directa entre lo que hago y las calificaciones que he obtenido.	Pretende medir la apercepción de no control empleando una escala estimativa.
		10. Las calificaciones que obtengo dependen completamente de mi esfuerzo.	Pretende medir con una escala estimativa la apercepción de control.
		18. El reconocimiento que los alumnos obtiene por parte del profesor es independiente del esfuerzo que ellos muestren.	Pretende medir con una escala estimativa la apercepción de no control.

Tabla 2: Ítems que la indagan la dimensión *apercepción de no control* en el inventario de desamparo aprendido.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Expectativa de no control (no contingencia a futuro).	Asunción - por parte del sujeto sometido a una situación desagradable e incontrolable - de que ninguna conducta que lleve a cabo en el futuro cercano o lejano evitará la situación desagradable (o no llevará a adquirir de la situación/objeto deseado) (Burgos, 1990, Leite, 1997)	2. En un futuro cercano seguiré obteniendo malos resultados pues no hay una relación entre el esfuerzo que pueda hacer y los resultados que obtendré.	Pretende medir la expectativa de no control mediante una escala estimativa.
		11. Pienso que en el futuro lejano seguiré sin obtener notas altas pues no existirá relación entre los esfuerzos que realice y las calificaciones que se me otorguen.	Pretende medir la expectativa de no control usando una escala estimativa
		19. Si en un futuro inmediato se me presentara una dificultad en los estudios no podré hacer nada para evitarlo.	Pretende medir la expectativa de no control empleando una escala estimativa

Tabla 3: Ítems que indagan la dimensión *expectativa de no control* en el inventario de desamparo aprendido.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Déficit de carácter motivacional	Una disminución en la frecuencia de iniciativas de conducta o de la intención de empezar conductas ya sean estas respuestas de escape o que lleven a la obtención de la situación u objeto valorado como positivo (Burgos, 1990, Echabarría, 1997, Leite, 1997). Se manifiestan como una dificultad para intentar acciones y por la larga latencia de respuestas (Echabarría, 1997).	3. Cuando obtengo notas reprobatorias disminuyen mis ganas de intentar algo para mejorar.	Pretende medir con una escala estimativa la disminución en la motivación.
		12. Cuando repruebo un examen me tardó más en recuperar las ganas de estudiar que cuando apruebo.	Pretende medir con una escala estimativa la disminución en la motivación.
		20. Al reprobar algunas materias se reduce mi motivación por la carrera que estudio.	Pretende medir con una escala estimativa la disminución en la motivación.

Tabla 4: Ítems que indagan la dimensión *déficit de carácter motivacional* en el inventario de desamparo aprendido.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Déficit de carácter motivacional.	Una disminución en la velocidad (tasa) de aprendizaje de respuestas de escape o respuestas que lleven a la obtención de la situación u objeto valorado como positivo (Echabarría, 1997, Leite, 1997). "Se refieren a dificultades para adquirir nuevos aprendizajes" (Echabarría, 1997, p. 266).	4. Después de reprobado un examen se me dificulta aprender nueva información relacionada con el contenido de ese examen.	Pretende medir el déficit motivacional con una escala estimativa
		13. Cuando repruebo un examen tardó más en recuperar mi ritmo de estudio y aprendizaje que cuando apruebo.	Pretende medir el déficit motivacional con una escala estimativa
		21. Se me dificulta aprender nueva información perteneciente a las materias en las que he reprobado.	Pretende medir el déficit motivacional con una escala estimativa

Tabla 5: Ítems que indagan la dimensión *déficit de carácter cognitivo* en el inventario de desamparo aprendido.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Disminución de la autoestima.	Disminución en la valía propia del sujeto siempre y cuando la causa de la imposibilidad de emitir una respuesta se considera como interna (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978, Barraza, 2011). "Cuando un alumno considera que, solamente en su caso, no es posible controlar los resultados... la indefensión aprendida se vive como una experiencia exclusivamente personal y sobreviene un estado de baja autoestima" (Barraza, 2011, p. 37).	5. Mi autoestima disminuye cuando sólo yo tengo dificultades con una materia mientras otros compañeros la tienen fácil.	Pretende medir el déficit de autoestima con una escala estimativa
		14. Mi amor propio disminuye cuando noto que otros compañeros pueden resolver exitosamente situaciones escolares en las que yo fracaso.	Pretende medir el déficit de autoestima con una escala estimativa
		22. Cuando mis fracasos en el ámbito escolar se deben a mis características personales el aprecio que me tengo disminuye.	Pretende medir el déficit de autoestima con una escala estimativa

Tabla 6: Ítems que indagan la dimensión *disminución de la autoestima* en el inventario de desamparo aprendido.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Déficit de carácter emocional.	Aumento de la frecuencia de un estado de humor considerado típicamente como negativo/melancólico/depresivo cuando el resultado incontrolable es apercibido como algo importante para el sujeto (Echabarría, 1997; Leite, 1997). "Se caracteriza por lo que se denomina un estado de humor depresivo" (Echabarría, 1997. P. 266) "Sucede cuando el alumno se enfrenta a una situación incontrolable que le produce un elevado estado de emocionalidad que repercute en alteraciones físicas" (Barraza, 2011, p. 37).	6. Me entristece no poder evitar que me vaya mal en los estudios.  15. Cada vez que me va mal en mis estudios y no puedo remediarlo me deprimó.  23. Cuando me va mal en los estudios y no puedo remediarlo disminuye mi ánimo.	Pretende medir el déficit emocional con una escala estimativa  Pretende medir el déficit emocional con una escala estimativa  Pretende medir el déficit emocional con una escala estimativa

Tabla 7: Ítems que indagan la dimensión *déficit de carácter emocional* en el inventario de desamparo aprendido.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Permanencia frente a transitoriedad	Si se considera que la causa que produjo el efecto desagradable/aversivo es persistente en el tiempo, entonces es más permanente/estable; pero si se considera que el efecto es temporal y pasará más o menos rápidamente, entonces es más transitoria/ inestable (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Echabarría, 1997).	7. Las cosas malas que ocurren en los estudios se deben a razones pasajeras.  16. Las situaciones que provocan que me vaya mal en los estudios permanecerán igual.	Pretende medir la atribución más transitoria y menos permanente con una escala estimativa.  Pretende medir la atribución más permanente y menos transitoria con una escala estimativa.

Tabla 8: Ítems que indagan la dimensión *estabilidad frente a inestabilidad* en el inventario de desamparo aprendido.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Globalidad frente a especificidad.	Es global si se considera que la causa del efecto aversivo/desagradable afecta a un abanico de situaciones, es específica si se asume que afecta sólo a una situación específica (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978, Echabarría, 1997)	8. Las razones que provocan que me vaya mal en los estudios también afectan muchas otras áreas de mi vida.	Pretende medir la tendencia de la causa atribuida como más general o más específica empleando una escala estimativa.

Tabla 9: Ítems que indagan la dimensión *globalidad frente a especificidad* en el inventario de desamparo aprendido.

Dimensión	Indicador	Ítem y lugar que ocupa en el inventario	Comentario
Locus de control: Internalidad frente a externalidad	Internalidad/personalización ocurre cuando el sujeto atribuye la causa del evento desagradable o aversivo a sí mismo, y la externalidad/despersonalización cuando la sitúa en factores externos (Echabarría, 1997).	9. Las cosas malas que me ocurren se deben a características de mi persona que no puedo controlar.  17. Las cosas malas que me ocurren se deben a situaciones del ambiente que están fuera de mi control.	Pretende medir la tendencia de la causa atribuida como más interna empleando una escala estimativa.  Pretende medir la tendencia de la causa atribuida como más externa empleando una escala estimativa.

Tabla 10: Ítems que indagan la dimensión *internalidad frente a externalidad* en el inventario de desamparo aprendido.

### 3.4 Taller vivencial de desamparo aprendido: una propuesta de prevención desde el enfoque humanista.

A continuación se muestra una descripción del taller que abordó la pregunta de investigación. Se presentan el propósito general del taller total y de cada sesión, la mención de las actividades solicitadas (con una explicación breve de ser necesario), la relación de cada sesión con las dimensiones de la variable de indefensión aprendida y como se concretó el paradigma humanista en ellas. El manual en su totalidad se presenta en los anexos. El propósito general del taller fue:

Que los estudiantes identifiquen la forma en la que realizan las atribuciones causales cuando perciben una adversidad con base en el análisis de este proceso, que mediante la técnica “obstáculos” recuperen experiencias de autonomía y, con base en la técnica de cuestionamiento eficaz, disminuyan sus sentimientos de desamparo frente a situaciones adversas.

El taller se llevó a cabo los días martes 28 de febrero, 7, 14, 21, y 28 de marzo de 8:00 am a 10:00 am en el plantel Dorada de la UMAG ubicado en . Cada sesión se planeó para durar 100 minutos aproximadamente. No obstante, se llevó a cabo una reposición de la primera sesión de 10:20 a 11:50 am, así mismo se hicieron reposiciones de la tercera, cuarta y quinta sesión, los días viernes 17, 24 y 31 de marzo, cada una de 50 minutos, siendo necesario omitir actividades debido al recorte del tiempo y esta es la causa de que varias respuestas de los participantes no se obtuvieran a lo largo de estas sesiones.

### **3.4.1 Primera sesión.**

Se realizaron cinco actividades que se describen más abajo, mientras que su propósito general fue: El estudiante identifica el vínculo entre lo que piensa y lo que siente en una adversidad, redactando de forma clara el hecho, el pensamiento y el sentimiento, primero con ayuda del facilitador en un caso hipotético y posteriormente de forma individual con tres vivencias personales, para que pueda emplear este análisis en su vida académica y personal.

#### ***3.4.1.1 Descripción de la primera sesión.***

La primera actividad estuvo conformada por cuatro tareas. En la primera (actividad 1) se les pide que indiquen su estado emocional con unas tarjetas que indican emociones básicas con imágenes (1.1), que redacten la razón por la que se sienten de esa forma (1.2), lo compartan a los demás (1.3) y responder a un cuestionario (1.4). La segunda (actividad 2) consistió en la aplicación del “Inventario de Desamparo”, para luego pedirles que respondieran a la pregunta ¿qué es el diálogo interno? (actividad 3).

En la cuarta (actividad 4) se introdujo el diario Adversidad-Creencia-Consecuencia (ACC), se inició con la lectura “Unas vacaciones estropeadas” (4.1), el análisis de la adversidad de las dos protagonistas con el formato ACC (4.2), una pausa reflexiva (4.3) que incluyó una afirmación sobre el desamparo aprendido, el pensamiento automático y las preguntas: ¿Identificas sentimientos de desamparo en alguna de las protagonistas o en ambas?, ¿Qué tan intenso crees que fue ese sentimiento en cada una? y ¿cómo llegas a esa conclusión?, el término pensamiento automático aunque se menciona en el manual se explicó en el transcurso de la tarea, así mismo el término explicación causal, tras cuestionar a los alumnos sobre que pensaban que significaban.

Se prosiguió con la labor de seleccionar una adversidad que los estudiantes hubiesen vivido escribiéndola en el diario ACC (4.4). Se les aclaró que en la columna adversidad debían colocar sólo hechos (qué, cuando, donde, como sucedió), que en la columna creencias colocaran los pensamientos y creencias con los que explicaban lo sucedido –diálogo interno-, consignando en la columna tres las consecuencias (sentimientos derivados y decisiones).

Se les pidió que señalaran la fuerza con la que creían en los pensamientos que la adversidad les provocó mediante un escalamiento que iniciaba en 0 hasta llegar al 10, siendo 0 indicador de que la creencia era totalmente falsa y 10 indicador de que era totalmente verdadera. En seguida se solicitó que valoraran la intensidad de los sentimientos con un escalamiento similar (0 indicaba intensidad nula subiendo hasta el 10, que indicaba intensidad total), así mismo se solicitó la valoración del sentimiento de desamparo (donde 0 indicaba total ausencia de desamparo hasta llegar al 10 que indicaba su presencia total) (véase el anexo Manual del taller).

Esta actividad termina solicitando la comunicación de su análisis al grupo de forma voluntaria (4.4.2). Y se finalizó esta sesión con un cuestionario de cierre (actividad 5) con las preguntas: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Cómo me sentí a lo largo de esta primera sesión?, ¿Cómo me siento ahora?, ¿Cómo aplicaré esto en mi vida?, ¿Qué debo cambiar? Esta actividad se repitió en todas las sesiones.

### ***3.4.1.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la sesión 1.***

Se relacionó con la dimensión a percepción de no control de la indefensión aprendida, principalmente con la actividad cuatro, ya que las a percepciones hechas en la indefensión aprendida, son creencias explicativas, pudiendo ser (o no) pensamientos automáticos, lo que se abordó con las tareas 4.2, 4.3 y 4.4, identificando los pensamientos relativos a la adversidad y la explicaban, identificando si eran o no pensamientos automáticos, para luego examinar la relación que existe entre creencias, emociones consecuentes y las decisiones de actuar o no. Y, al indicar en el diario ACC la intensidad de los sentimientos de desamparo, se recupera este elemento.

En cuanto al afrontamiento de la indefensión, con las tareas 4.1, 4.2 se buscó que los lectores comprendieran como las explicaciones que los sujetos formulan sobre las causas de sus adversidades guardan una relación con los sentimientos y acciones posteriores y que puede llegar a extenderse incluso a otras situaciones, enfatizando como una de las protagonistas tendía a generar pensamientos de autoculpabilización, ánimo decaído y desmotivación, mientras que la otra generaba explicaciones posteriores que le permiten enfocar la situación sin culpa y dejar las emociones negativas iniciales atrás, la tarea 4.3 los cuestionó al respecto.

### ***3.4.1.3 Abordaje del paradigma humanista en la sesión 1.***

Todas las tareas de la actividad 1 se centraron en el crecimiento personal de los estudiantes fomentando su autoconciencia en cuanto a las emociones en el aquí y ahora. Las tareas 1.1 y 1.2 se relacionaron a su vez con el concepto de aprendizaje significativo vivencial y la tarea 1.3 se basó en promover experiencias de influencia recíproca interpersonal. Las preguntas de la actividad 1 se relacionaron con propósitos de corte humanista según lo muestra tabla 11. La actividad 3, al cuestionar sobre el diálogo interno, remite al postulado humanista sobre el “yo” o “*self*”.

Además, como su propósito fue “activar conocimientos previos mediante la reflexión con el fin de recuperar la información que cada alumno posee y que se den cuenta de esta posesión”, coincidió con las meta de: Hacer consciente en el aquí y ahora las experiencias afectivas y cognitivas que viven los estudiantes y reconocer que los estudiantes aprenden a través de sus propias experiencias (se recuperan sus ideas sobre el diálogo interno).

<b>Cuestionamiento.</b>	<b>Propósito</b>
1.2 En las líneas de abajo escribe la razón por la que te sientes de esa forma.	Fomentar la conciencia de las causas de sus estados emocionales mediante el aprendizaje situado, con el fin de promover su autorreflexión.
1.4 (a) ¿Qué coincidencias hay entre tus compañeros y tú?	Identificar los elementos que los hacen semejantes o también distintos con base en las experiencias relatadas con el fin de fomentar su autoconocimiento
1.4 (b) ¿Por qué crees que se ha aplicado esta técnica?	Propósito: Ayudar en la atribución de significado personal a lo que cada uno realiza como actividad en clase con el fin de darles la oportunidad de expresar sus ideas.

Nota: en el manual las preguntas de la tarea 1.4 no tuvo incisos, se colocan para orientar al lector.

Tabla 11: Relación de los cuestionamientos de la actividad 1 de la primera sesión con el paradigma humanista.

Sobre la actividad 4, se solicitó que el grupo de participantes analizaran los componentes de la experiencia relatada en la lectura (4.2), con lo que se trató de una experiencia de influencia recíproca entre los estudiantes, se usó el descubrimiento guiado (4.3) al pedirles empatía con los protagonistas y meditar en una emoción que ha experimentado en sí mismo o bien, que han observado en otros y, de la tarea llamada diario ACC (4.4), se presenta la tabla 12, que muestra cada acción solicitada y su justificación dentro de un programa educativo humanista.

Finalmente la actividad 5 retomó la concepción del alumno como un ser que participa de forma cognitiva y afectiva en las clases, fue un ejercicio de autoevaluación (solicitó responder desde la propia experiencia de aprendizaje), coincidió con una instrucción mayormente centrada en el alumno que en el profesor, fomentó la responsabilidad de la persona en su propio aprendizaje mediante la reflexión de las respuestas y el elemento interculturalidad del aprendizaje significativo.

### **3.4.2 Segunda sesión.**

Se realizaron cinco actividades con tareas específicas cada una y que se describen más abajo, mientras que su propósito general fue: El estudiante adquiere una estrategia para identificar el proceso con el que atribuye las causas de sus adversidades, identificando las dimensiones de amplitud, duración y personalización de este proceso, con miras a usarlo en su vida académica y personal.

Acción solicitada	Justificación desde el paradigma humanista.
I. En la columna adversidad relatar un suceso que consideran adverso, indicando sólo el qué, cuándo, cómo y dónde pasó.	Dado que se les pide una experiencia personal se promueve el aprendizaje significativo vivencial promoviendo el análisis secuenciado de los pensamientos, es decir, que se den cuenta de que lo que piensan es distinto y único para cada persona aún frente al mismo hecho, lo que pueden poner en práctica cada vez que analicen un evento vivido por ellos (sea adverso o no).
II. En la columna creencias escribir aquellas que guardan respecto a dicha adversidad y cuáles de esas creencias son automáticas.	El fin es hacer conscientes los pensamientos, reconociendo su singular apercepción de la realidad. Aquí se están vinculando los aspectos cognitivos con los vivenciales para inducir el aprendizaje de los contenidos, mismos que son: la diferenciación entre el hecho experimentado y el pensamiento con el que este se analiza, el concepto de pensamientos automáticos y el de creencias explicativas.
III. Indicar la fuerza en la que consideran que la creencia es verdadera, usando una escala ascendente del 0 al 10, siendo 0 totalmente falsa y 10 totalmente cierta.	Se busca “hacer consciente” en el aquí y ahora la fuerza con la que creen en dichos pensamientos con el fin de reconocer aquellos que son más frecuentes, ya que estos se relacionan con sus rasgos de personalidad (en cuanto que estos describen la tendencia a mostrar pautas constantes de pensamientos, sentimientos y acciones), siguiendo el postulado humanista que afirma que el ser humano es consciente de sí mismo y de su existencia, promoviendo su conocimiento personal.
IV. Registrar emociones y consecuencias derivadas en la columna así rotulada, evaluándolos con la escala ascendente ya mencionada.	Hacer conscientes tanto los sentimientos como los comportamientos que siguen a sus explicaciones personales sobre el hecho vivido, que el ser humano es consciente de sí mismo y de su existencia además de que este reconocimiento es un paso previo para que el participante asuma la posibilidad de decidir (pues con conciencia propia puede cambiar sus pensamientos, los sentimientos consecuentes y acciones).
V. Que señalen el sentimiento de desamparo, usando una escala que va incrementando del 0 al 10, explicada antes.	Al establecer el nivel en el cual se presenta el sentimiento de desamparo este se hace consciente lo que es un paso previo a tomar una decisión al respecto de ese estado emocional. No obstante, se retomó el postulado humanista el hombre tiende en forma natural hacia su autorrealización, por lo que se presume que, al darse cuenta de la presencia de un alto sentimiento de desamparo se procurará disminuirlo o salir del mismo.
VI. Que respondan a la pregunta ¿A qué consideras que se debe el puntaje anterior?	Esta pregunta permite observar si los participantes se han percatado de la relación entre sus creencias explicativas y el nivel de desamparo identificado y también el cómo identifican lo que causa su nivel –alto o bajo- de desamparo.
1. Todas las tareas del diario ACC se relacionan con el postulado: El ser humano puede acceder, organizar y dar sentido a los procesos y estados psicológicos. 2. En el taller se les explicó verbalmente a que se refieren los conceptos de pensamientos automáticos y explicaciones causales, ya que no se incluye dicha explicación en el manual.	

Tabla 12: Acciones solicitadas en el diario ACC como parte de un programa educativo humanista.

### ***3.4.2.1 Descripción de la segunda sesión.***

En la actividad 1 (tareas 1.1 y 1.2) se retoma la actividad “Adversidad, Creencia, Consecuencia: un diario breve” (seleccionaron una adversidad personal, la escribieron, en la columna creencias colocaron los pensamientos y creencias, en la columna tres las consecuencias y de nueva cuenta se les pidió que señalaran la fuerza de sus creencias, la intensidad de sus sentimientos y la presencia de desamparo). La tarea 1.3 no se ejecutó, buscaba que los estudiantes compartieran el análisis su experiencia, para que luego escribieran las semejanzas en las explicaciones de otros y las propias.

La actividad 2 consistió en introducir y explicar la dimensión de locus de control y la de amplitud. En la acción 2.1 se retoma el caso de la lectura *Unas vacaciones desafortunadas* guiando al lector a identificar como las explicaciones de la primera protagonista al principio son internas, pasando después a ser externas. Se le pide que relea las explicaciones de la otra protagonista e identifique si son más externas o más internas. Luego se introduce el concepto de amplitud con la pregunta ¿la adversidad se reduce a una sola situación siendo específica de ese evento o se “expande” a otras situaciones? (2.2), ejemplificando con la lectura. En la tarea 2.3 se pide que el participante clasifique cuatro ejemplos con base en su locus de control y su amplitud, retomando en plenaria las respuestas para verificar dudas aunque no lo señale el manual.

La actividad 3 consistió en solicitar que los alumnos analizaran la experiencia consignada en la actividad 1 con las preguntas: La adversidad que elegiste para relatar en tu diario ¿es interna (personal) o (externa)?, ¿Cómo sabes que es así?, ¿Es específica o es global?, ¿Cómo sabes que es así? Y la actividad 4 consistió en formar parejas de forma voluntaria para compartir la experiencia de la actividad y evaluar la ejecución correcta del ejercicio 3, para luego responder a la pregunta: ¿Qué pueden concluir de este ejercicio? El cierre fue equivalente al de la sesión 1 (véase 3.4.1.1).

### ***3.4.2.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la sesión 2.***

Con el diario ACC se aborda la relación entre la adversidad y las creencias que los participantes generan respecto a esta y, al indicar la intensidad de los *sentimientos de desamparo*, se relaciona nuevamente con este elemento, además de incluir dos dimensiones de la atribución causal: locus de control y amplitud con el fin de que los estudiantes identifiquen hacia donde se inclinan.

### **3.4.2.3 Abordaje del paradigma humanista en la sesión 2.**

Las tareas 1.1 y 1.2 de esta sesión, consistentes en el diario ACC, son idénticas a la tarea 4.4 de la sesión previa, su justificación ya ha sido explicada en la tabla 12. La tarea 1.3, de haberse llevado a cabo, encontraría su justificación en la meta de generar experiencias de influencia recíproca interpersonal entre los estudiantes y apoyarlos para reconocerse como seres en contextos humanos. La tarea 2.3, por su contenido, enfatizó las condiciones vivenciales y el contexto que los alumnos experimentan en el proceso de enseñanza, mientras que la actividad 3, al pedirles que analizaran su propia experiencia adversa con las dos dimensiones revisadas, se centró en promover el crecimiento personal del estudiante y retomó el aprendizaje significativo vivencial. La actividad 4 encontró su justificación en la generación de experiencias de influencia recíproca interpersonal entre los estudiantes. Finalmente la actividad 5 (de cierre) encuentra su justificación en los mismos lineamientos que la actividad de cierre de la sesión 1 ya que fue igual.

### **3.4.3 Tercera sesión.**

Se realizaron tres actividades con tareas específicas cada una, mientras que su propósito general fue: El estudiante identifica la duración de la causa atribuida con base en las categorías permanente frente a transitorio, así mismo distingue entre la causalidad exterior y la responsabilidad personal, analizando en esta última si es modificable o inmutable, mediante el análisis de ejemplos y el llenado del formato, con el fin de emplearlo en su vida académica y personal.

#### **3.4.3.1 Descripción de la tercera sesión.**

En la actividad 1 (Practicando la identificación de las dimensiones de las explicaciones causales) se inició retomando el ejemplo del relato “Unas vacaciones estropeadas” (1.1) en el cual se explicó cómo las protagonistas daban explicaciones más permanentes o más transitorias, correspondiendo a la dimensión de duración. Se anexaron tres ejemplos más, en los cuales se indican las tres dimensiones y se aclara que representan un *continuum*. En la tarea 1.2 se les pidió que recordaran las tres dimensiones (proporcionando una ayuda visual en el manual). Posteriormente las identificaron de forma individual en una serie de acontecimientos y explicaciones (1.2.1 y 1.2.2) y luego compartieron sus respuestas en cuartetos para ver si estaban en lo correcto.

En la tarea 1.3 se retomó el diario ACC con las seis tareas que ya se explicaron antes, pero esta vez se les pidió escribir al menos tres creencias y se añadió una cuarta columna para que los alumnos clasificaran esas creencias con base en el *continuum* de cada dimensión. En la actividad 2 se enfatiza la responsabilidad personal, primero retomando los casos de las protagonistas del relato “Unas vacaciones estropeadas”, después con una pausa reflexiva y posteriormente en la lectura “El baile de la preparatoria”. En esta se presentaron los protagonistas Daniel y Gaby, con sus explicaciones frente al mismo tipo de adversidad escolar, se presentaron las dimensiones de las explicaciones causales de cada uno y se enfatizó que Daniel mostraba responsabilidad personal inmutable, mientras que Gaby mostraba responsabilidad personal modificable.

Después respondieron preguntas sobre la lectura: 2.2 ¿Qué diferencias encuentras entre el comportamiento de Gaby y de Daniel? y 2.3 ¿Qué tipo de responsabilidad consideras que provee de la mayor percepción de control a la persona?, ¿Por qué? A continuación en el manual, como parte de esta misma actividad, se realizó la invitación a los participantes a que analizaran el reparto de responsabilidad entre externa o personal que hacían en sus creencias, y si la responsabilidad personal era inmutable o modificable, se finalizó esta actividad explicando formalmente la diferencia entre estos dos tipos de responsabilidad personal.

Cabe aclarar que, para la mencionada actividad y las siguientes, se confeccionaron dos conceptos: El de responsabilidad personal mutable y el de responsabilidad personal inmutable con el fin de favorecer que optaran por la primera. La *responsabilidad mutable* se explicó como aquella que implica reconocer hasta qué punto las acciones efectuadas por la persona han derivado en consecuencias indeseadas y que, al ser actos, es posible dejar de efectuar. La *responsabilidad inmutable* se explicó como aquella que implica reconocer hasta qué punto los atributos del carácter han llevado a las consecuencias indeseadas, siendo más difícil de cambiar lo que el individuo es.

Esto fue así pues la teoría del desamparo aprendido ha manejado el concepto de culpabilidad, sin embargo, se consideró que resultaría más adecuado partir del concepto de responsabilidad a razón de que el paradigma humanista reconoce precisamente que la persona es consciente y responsable de sus actos y/o decisiones. En este caso el propósito fue favorecer el reconocimiento el de responsabilidad mutable frente a responsabilidad inmutable.

La actividad 3 consistió en un cierre equivalente a la sesión 1 (véase punto 3.4.1.1). Además, como tarea para la casa se les pidió que practicaran su diario ACC, incluyendo el análisis de las tres dimensiones de las creencias explicativas, y se añadió esta instrucción: analiza la distribución de responsabilidad que has otorgado a lo que causa esta adversidad en tus creencias y define ¿hay otra forma en que pueda enfocar la situación?

### ***3.4.3.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la tercera sesión.***

Nuevamente con el diario ACC se aborda la relación entre la adversidad y las creencias que los participantes generan respecto a esta y, al indicar la intensidad de los *sentimientos de desamparo*, se relaciona nuevamente con este elemento, además de incluir las tres dimensiones de la atribución causal (locus de control, amplitud y duración) con el fin de que los estudiantes identifiquen hacia donde se inclinan.

En el afrontamiento, con la reflexión de los relatos de Daniel y Gaby se muestran las consecuencias de las apercepciones de no control y su expectativa, déficit motivacional, emocional, de autoestima y cognitivo; mientras Gaby muestra apercepción de control, expectativa de control que llevó a un cambio de comportamiento-estrategia, esto se reflexionó de forma verbal al solicitar que compartiesen sus respuestas de la actividad 2, tarea 2.2, ya que no se contiene este análisis plasmado paso a paso en el manual y además se incluyó un elemento más (que no se había retomado en las revisiones anteriores de la teoría ni tampoco en las intervenciones), el reconocimiento de un tipo de responsabilidad que puede ser incapacitante: la responsabilidad personal inmutable, frente a otro tipo de responsabilidad que implica sobreponerse a la apercepción de no control o ni siquiera experimentarla, y esta es la responsabilidad personal modificable, cuestionando al estudiante sobre la posibilidad de pensar la situación desde otro enfoque.

### ***3.4.3.2 Abordaje del paradigma humanista en la tercera sesión.***

Con la tarea 1.2.1 se recuperó la información ya aprendida por los estudiantes, en congruencia con la estrategia de descubrimiento guiado y con la actividad 1.2.2, se cumple la meta de promoción de experiencias de influencia recíproca interpersonal entre los estudiantes. Por otro lado ambas fomentan la responsabilidad y el control de la persona en su propio aprendizaje.

Al retomar el diario ACC en la tarea 1.3 en esta sesión, se cumple con el paradigma humanista, su justificación ya ha sido explicada en la tabla 12. Con la actividad 2 se enfatiza la responsabilidad personal modificable frente a la responsabilidad personal inmutable, lo que se anidó en las metas humanista de la educación de: a) centrar los esfuerzos educativos en el crecimiento personal del estudiante, b) “Hacer consciente” en el aquí y ahora las experiencias afectivas y cognitivas que viven y c) fomentar la responsabilidad y el control de la persona en su propio aprendizaje.

Además, con base en este paradigma se prefirió el uso del concepto *responsabilidad personal* en vez del de autculpabilización, ya que el primero implica una visión más optimista sobre el ser humano que el segundo. Sobre la actividad de cierre (actividad 3), encuentra su justificación en los mismos lineamientos que la actividad de cierre de la sesión 1 ya que es idéntica a esta. Finalmente, con la tarea para casa, se apostó por reconocer que el estudiante aprende a través de sus propias experiencias, es responsable y tiene control de su propio aprendizaje y se retomó el postulado que afirma que poseen la facultad de decidir pues se les cuestiona sobre el reparto de responsabilidad hecho y la posibilidad de enfocar la situación de forma diferente.

#### **3.4.4 Cuarta sesión.**

Se llevaron a cabo tres actividades. El propósito general de esta sesión consistió en: Recuperar experiencias en las cuales los alumnos se apercibieron con control de la situación y decisión autónomas, con base en la recuperación de memorias y la técnica “obstáculos” con el fin de promover la reflexión de su autonomía en la vida diaria.

##### ***3.4.4.1 Descripción de la cuarta sesión.***

La actividad 1 hace un recuento de las tres dimensiones de las explicaciones causales y de los tipos de responsabilidad personal, incluyendo una nota reflexiva sobre las causas internas o externas (1.1.1). En seguida se les pide que formen parejas para compartir la tarea (1.1.2) y respondan las preguntas: ¿Qué fue lo que les causó más dificultades? y ¿Qué deben hacer para mejorar la forma en que clasifican las creencias sobre las causas de sus adversidades? (1.1.3).

La actividad dos tuvo como propósito específico que los estudiantes tomaran conciencia de sus recursos para superar los obstáculos por medio de la reflexión de una vivencia personal y la colaboración en equipo. Se les pide, tras una pausa reflexiva, que recuerden y redacten una situación en que se sintió seguro(a) y confiado(a) de tener éxito a pesar de las adversidades. Como segunda parte de la actividad 2 (tarea 2.5), se llevó a cabo la técnica obstáculos -una modificación de la técnica de Botero, Oliver y Zanola (2007)- para aplicarla a estudiantes en vez de docentes- en la cual se pidió que en equipos elaborarán una historia sobre un obstáculo de carácter externo o una situación adversa que viviesen, anotándola en un pliego de papel bond, consignando en otro los recursos externos e internos con los que contaban para afrontarla.

La actividad 3 consistió en un cierre equivalente a la sesión 1 (véase punto 3.4.1.1), también se les encargó una última tarea similar a la de la sesión tres; el diario ACC, a excepción de incluir una mejor orientación en la columna cuatro para hacer la clasificación de las dimensiones de las explicaciones causales y la pregunta ¿Ha cambiado el nivel de desamparo después de haber analizado si existía otra forma de enfocar la situación?, pidiendo en seguida que se señale dicho cambio en caso de existir con el escalamiento ya explicado previamente.

#### ***3.4.4.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la cuarta sesión.***

Primero se hace un recuento de las dimensiones que conforman las explicaciones causales de las adversidades y de la importancia de la responsabilidad personal modificable. Después, al retomar la tarea de la sesión tres para discutir lo que les causó más dificultades con un par, se apoyó la mayor comprensión de su proceso de atribución causal.

En segundo lugar, al recuperar situaciones personales en que afrontaron una adversidad, se buscó cuestionar la idea de que no pueden hacer nada (si es que esta existía) y llevarlos a reconocer sus recursos, inquiriéndolos a reconocer sentimientos de control en experiencias pasadas. Y, además, con la técnica obstáculos se buscó que apoyándose unos a otros reconocieran los recursos tanto internos o externos con los que cuentan para hacer frente a las adversidades, afrontando las apercepciones de no control, las posibles expectativas de no control, el déficit cognitivo y motivacional.

Finalmente, con la última tarea; el diario ACC modificado, se ayudó al alumno a seguir practicando el análisis sistemático del proceso mediante el que realiza sus explicaciones causales, añadiendo el cuestionamiento sobre el reparto de responsabilidad hecho, la posibilidad de enfocar la situación de forma diferente y la de modificar los sentimientos de desamparo (disminuirlos).

#### ***3.4.4.3 Abordaje del paradigma humanista en la cuarta sesión.***

El trabajo en parejas de la tarea 1 se alinea con el paradigma humanista pues se enfatiza el contexto humano y de nuevo la meta se centra en promover el crecimiento personal de los participantes, promoviendo que se apoyaran unos a otros (influencia recíproca). Las tareas de la actividad 2, se alinearon con los postulados humanistas al recuperar la idea de que los estudiantes son conscientes de su propia experiencia personal, solicitando por ello que relataran un momento en que se sintieron en control de la situación, y se sostiene que es capaz acceder, organizar y dar sentido a los procesos y estados psicológicos. Se buscó también que emplearan su creatividad para proponer alternativas de acción a las adversidades. Sobre la actividad de cierre, encuentra su justificación en los mismos lineamientos que la actividad de cierre de la sesión 1 ya que es idéntica a esta.

#### **3.4.5 Quinta sesión.**

Se llevaron a cabo tres actividades. El propósito general de esta sesión fue: El estudiante cuestiona la veracidad de sus creencias frente a la adversidad, mediante la “técnica de cuestionamiento eficaz” generando un plan de ataque con el fin de emplear la técnica en su vida académica y personal.

##### ***3.4.5.1 Descripción de la quinta sesión.***

Se mostró un ejemplo (1.1 Ejemplo de una chica cotidiana) señalando el análisis que hizo de la adversidad, sus creencias al respecto (más su intensidad), las consecuencias (y su intensidad) y el sentimiento de desamparo. Después se presentó el cuestionamiento eficaz en acción (elemento 1.1.2) mediante un diálogo virtual entre el tutor y la chica del ejemplo anterior, en el cual el tutor cuestiona sus creencias. En el elemento 1.2 se presentaron los pasos del cuestionamiento eficaz.

Posteriormente, en la actividad 2 se les pidió a los estudiantes retomar alguna de las adversidades relatadas en las sesiones anteriores y que la cuestionaran con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz, llenando un formato elaborado para ello (cinco columnas en las que se consignaron adversidad, creencia, consecuencia, cuestionamiento y alternativa de acción). Señalando los sentimientos de desamparo antes y después del cuestionamiento. La actividad de cierre es similar a las anteriores, excepto que la primera pregunta realizada es ¿Qué aprendí en general durante el taller? En lugar de ¿Qué aprendí hoy?, las demás son iguales.

#### ***3.4.5.2 Abordaje de la indefensión aprendida en la quinta sesión.***

Esto se logró principalmente con la estrategia de cuestionamiento eficaz, ya que se orienta a la persona para confrontar sus creencias más negativas –peor de los escenarios-, con evidencia y probabilidades de que ocurran, así como el mejor de los escenarios –también con base en evidencia y probabilidad- con lo cual se afrontan tanto las apercepciones de o control como la expectativa de no control. El déficit motivacional y cognitivo se afrontan al solicitar al participante que elabore una alternativa a la conducta seguida hasta entonces, pues debe elaborar o relaborar explicaciones causales del tipo más transitorio y más específico, lo que se ha venido planteado desde la sesión tres, optando por la responsabilidad personal modificable cuando sea pertinente.

#### ***3.4.5.3 Abordaje del paradigma humanista en la quinta sesión.***

La técnica de cuestionamiento eficaz se fundamenta en los siguientes postulados: a) El ser humano vive con consciencia de sí mismo y del hecho de existir; cada quien se dirige en el presente con base en lo que fue en el pasado y con miras al futuro, b) los humanos poseen la facultad de elegir y de decidir...puede tomar decisiones cambiando el papel pasivo del espectador, c) El ser humano puede acceder, organizar y dar sentido a los procesos y estados psicológicos y d) el ser humano es intencional. En cuanto a las metas, se buscó favorecer el que los estudiantes desarrollasen sus potencialidades, centrar los esfuerzos educativos en su crecimiento personal, “hacer consciente” en el aquí y ahora las experiencias afectivas y cognitivas que han vivido, buscando que emplearan su creatividad para proponer alternativas de acción a las adversidades.

## Capítulo IV: Análisis de resultados

Establecer la eficiencia de un taller basado en el paradigma educativo humanista como estrategia para afrontar la indefensión aprendida fue una tarea compleja por varios motivos. En primer lugar estuvo la dificultad de crear una forma para identificar la presencia y nivel de dicho patrón en las personas (antes y después del taller), dadas las diversas dimensiones que conforman en sí el patrón de indefensión, ya que entre las variables observables (déficit cognitivo y motivacional) existe la variable mediadora que es la atribución causal (la apercepción de no control). Otra fue que sólo bajo ciertas condiciones aparecen los déficits de autoestima o emocional.

Es por ello que se optó por un inventario que permitió obtener datos provenientes de la autoevaluación con base en afirmaciones sobre dichas dimensiones. En segundo lugar la intervención también es compleja ya que no solo se trata de rescatar experiencias de los estudiantes a las cuales la teoría de la indefensión puede dar una explicación, además deben establecerse estrategias de reconocimiento y de afrontamiento.

Lo que añadió una mayor complejidad es que la intervención decidió hacerse desde el paradigma humanista puesto que en este enfoque lo fundamental es centrarse en el crecimiento personal del alumno lo que, ulteriormente, se pretende al intervenir en la indefensión escolar aprendida, se prefiere el desarrollo del potencial humano por sobre el aprendizaje conceptual de los términos con los que se identifica las dimensiones que la componen o su estudio relativamente impersonal como una teoría de la motivación más, como suele abordarse en las ciencias humanas.

Ahora bien, respecto a la variable indefensión aprendida, se logró obtener datos que permitieron establecer el índice de indefensión aprendida previamente a la intervención y después de esta -de forma genérica- con el inventario de desamparo. Con relación a la variable enfoque humanista, con las estrategias producidas con base en este para ejecutar el taller, se logró no sólo incorporarlo, sino obtener información mediante la consigna por escrito de las respuestas de los participantes, siendo el lenguaje el canal para acceder a su experiencia vivencial y que se empleó para que los participantes identificaran las dimensiones que conforman la variable de indefensión aprendida en sus propias experiencias y en casos ficticios pero relacionados a sus problemáticas.

## 4.1 Datos generales

En el primer bloque de preguntas se obtuvo información general (edad, sexo y cuatrimestre cursado) sobre los 16 participantes del taller que contestaron tanto la pre-prueba como la pos-prueba y asistieron al menos a tres sesiones de cinco. En el gráfico 1 se muestra la distribución en porcentajes de acuerdo al sexo de los participantes

La población se constituyó por 12 mujeres que representan el 75% y 4 hombres, que representan el 25%. Este porcentaje invitó a reflexionar sobre las estrategias más adecuadas que permitan integrar al grupo y dar la misma oportunidad de expresión a todos independientemente del sexo y, ya que en la carrera de psicología suele haber más mujeres que hombres, se procuró no inclinar las estrategias para favorecer a uno u otro sexo.

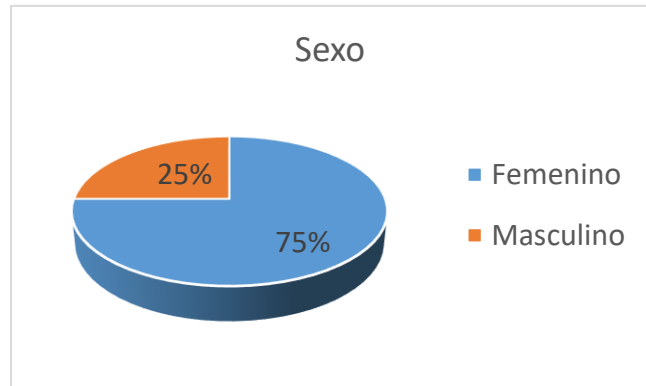


Gráfico 1: Distribución de participantes por sexo.

Respecto a la edad (gráfico 2), se tuvo participantes de distintas edades, desde los 18 años a los 35, pero fueron más los que abarcaron el rango de 17 a 20 años dado que eran 9 de los participantes (57%), en el rango de 21 a 24 años se tuvo a 5 participantes (31%), en el rango de 25 a 28 se tuvo a uno (6%) y en el de 29 a 32 se tuvo a uno también (6%). Nuevamente, la diferencia de edades es breve pero considerable entre los más jóvenes y los más avanzados, lo que llevó a diseñar el taller considerando la posibilidad de emplear la mayor experiencia de vida de quienes son mayores con respecto a los menores.

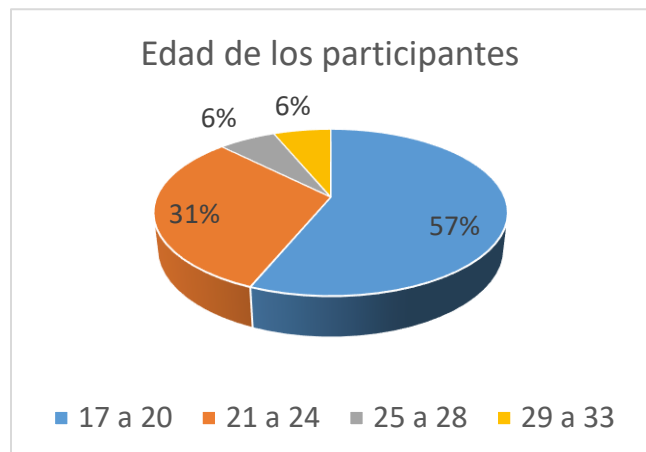


Gráfico 2: Distribución de los participantes por rango de edad.

En cuanto al cuatrimestre cursado (gráfico 3), 9 alumnos (56%) pertenecían al segundo cuatrimestre y 7 (44%) al quinto, siendo los últimos quienes se ven más influidos por la cultura y ambiente institucionales de la UMAG, además muestran más interés en permanecer en ella en relación a los del cuatrimestre más joven, siendo el cuatrimestre que mostró mayor constancia en la asistencia y puntualidad.

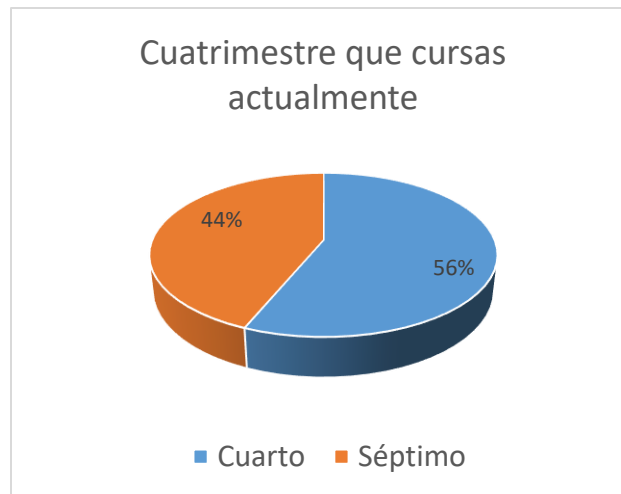


Gráfico 3: Cuatrimestre cursado por los estudiantes durante la ejecución del taller.

Con base en estos resultados (relacionados con datos generales) se trató que tanto las preguntas del inventario como las lecturas, ejemplos y ejercicios del taller pudieran contextualizarse respecto a los sujetos de estudio. De este modo se identificaron las características generales de los participantes y se tuvo la posibilidad de hacer interpretaciones con base en estos.

#### 4.2 Interpretación de datos obtenidos con el Inventario de Desamparo Aprendizado

En el capítulo de metodología se mencionaron los ítems del cuestionario que conforman las dimensiones de la variable indefensión aprendida, ahora se describen los datos obtenidos en la preprueba y la posprueba, notando que las gráficas relativas a la primera medición se presentan en color azul y las de la segunda en color verde. Las opciones de respuesta del inventario se presentan con siglas en las gráficas para facilitar su presentación, a saber: Totalmente en desacuerdo es TD, desacuerdo medianamente es DM, medianamente de acuerdo es MA y totalmente de acuerdo.

Aunque no se tienen puntos de corte precisos, para facilitar la comprensión de las dimensiones de la variable, se considerará –con base en la teoría de respuesta al ítem y siguiendo la lógica en la construcción de las opciones de respuesta- que obtener una media de 0 a 0.74 se consideró como presencia leve, de 0.75 a 1.49 como presencia moderada, de 1.5 a 2.24 intermedia y de 2.25 en adelante se considerará como significativa.

### 4.2.1 Apercepción de no control.

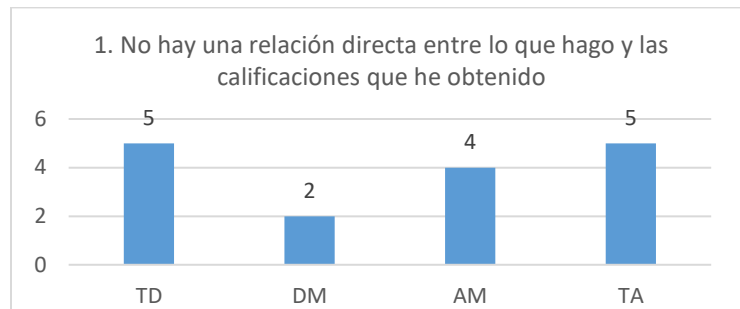


Gráfico 4: frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 1 en la preprueba.

El ítem 1 se relacionó con la apercepción de no control, en la preprueba se obtuvo una media de 1.56, indicando la presencia intermedia de la variable, mientras la moda equivale a un empate entre las respuestas totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo con 5 elecciones cada una, en desacuerdo medio son 2 y en acuerdo medio se tienen 4 elecciones lo que se observa en el gráfico 4. Mientras que en la posprueba se obtuvo una media de 1.75, lo que indica que aunque aumenta ligeramente, sigue siendo intermedia, los extremos se redujeron, la moda se torna en las opciones desacuerdo medianamente y acuerdo medianamente, con 5 elecciones, 4 en total acuerdo y 2 en totalmente en desacuerdo, lo que se observa en el gráfico 5.

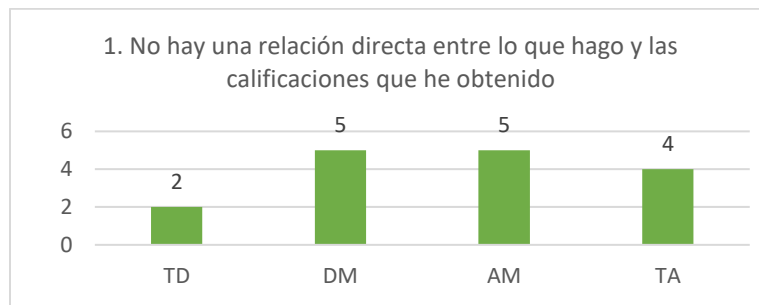


Gráfico 5: frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 1 en la posprueba.

Respecto al ítem 10, en la situación preprueba la media fue de 0.63 y la moda fue la opción totalmente de acuerdo con 11 elecciones, 1 en acuerdo medio, 3 en desacuerdo medio y 1 en total desacuerdo (se recuerda que este ítem se enunció de forma positiva). La presencia de la apercepción de no control se puede considerar leve en este caso, lo que se observa en el gráfico 6.

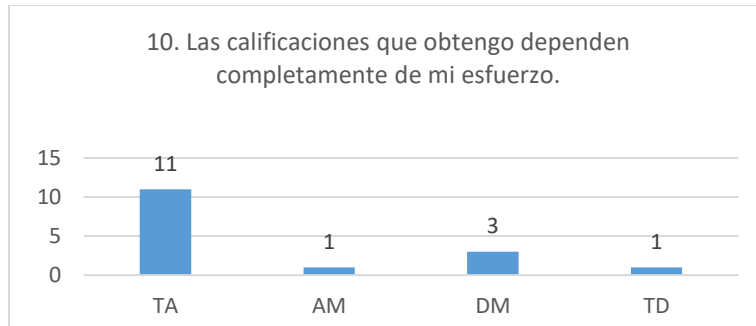


Gráfico 6: frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 10 en la preprueba.

En la posprueba la media disminuyó a 0.25, lo cual hace su presencia aún menos significativa, aumentando a 13 sujetos totalmente de acuerdo, 2 señalan acuerdo medio y 1 desacuerdo medio, tal como se muestra en el gráfico 7.

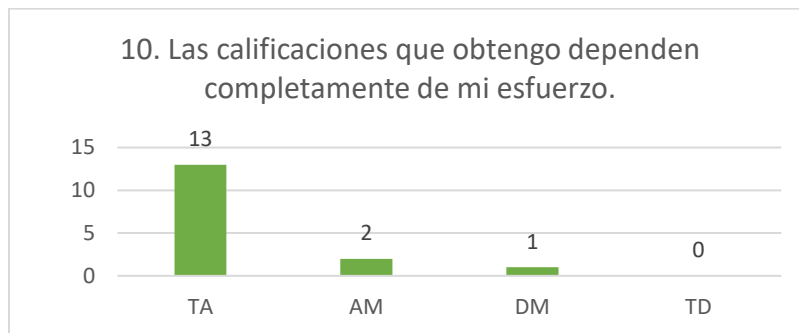


Gráfico 7: frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 10 en la posprueba

Y del ítem 18 presentado en los gráfico 8 y 9, en la preprueba se obtuvo una media de 1.0., lo que indica que la presencia de la dimensión es moderada. La moda, se encuentra en la opción medianamente en desacuerdo con 7 elecciones, 5 están totalmente en desacuerdo, 3 acuerdan medianamente y 1 está en acuerdo total. En la posprueba, este ítem obtuvo una media de 1.06 (moderada) y la moda sigue siendo medianamente en desacuerdo con 6 elecciones, 5 para total desacuerdo, 4 en acuerdo medio y 1 en total acuerdo, tal como se muestra en el gráfico 7.

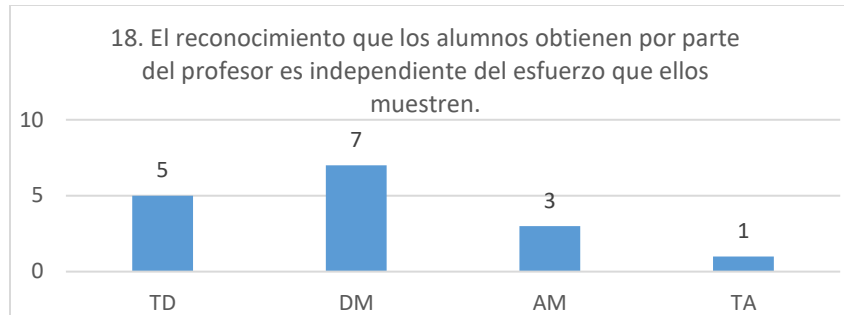


Gráfico 8: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 18 en la preprueba.

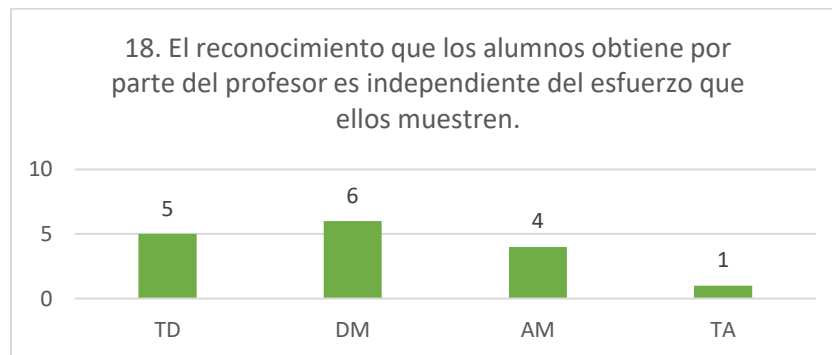


Gráfico 9: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 18 en la posprueba.

Respecto a la dimensión “apercepción de no control” se nota que en general se redujo brevemente después del taller si se observa la diferencia en el gráfico 7 que tuvo una disminución considerable con respecto al gráfico 6, se asume que los estudiantes tienden a mostrarse más precavidos respuestas intermedias (gráfico 1), pero se redujo la proximidad a dicha dimensión lo que es favorable a la pregunta de investigación.

#### 4.2.2 Expectativa de no control.

Respecto a la segunda dimensión: la expectativa de no control, se presentan la gráfica 10 correspondiente a la preprueba del ítem 2, que obtuvo una media de 0.63 siendo su presencia leve, 10 estudiantes estuvieron en total desacuerdo lo que representa la moda, 3 en desacuerdo medio, 2 en acuerdo medio y 1 en total acuerdo.

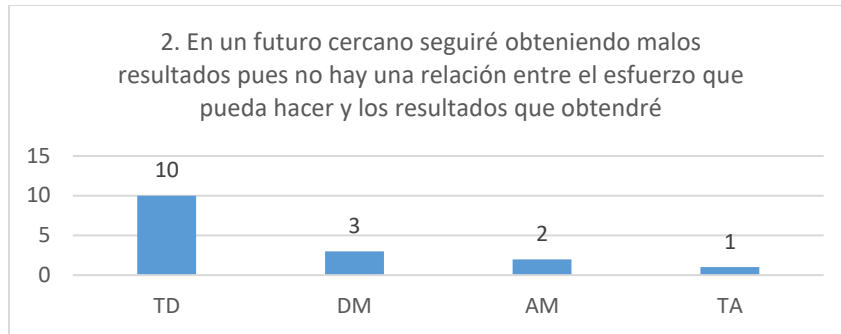


Gráfico 10: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 2 en la preprueba.

Para la posprueba (gráfico 11) la moda de nuevo es totalmente en desacuerdo pero aumenta a 14 elecciones y 2 en desacuerdo medio, la media descendió a 0.13, que la hace poco significativa.

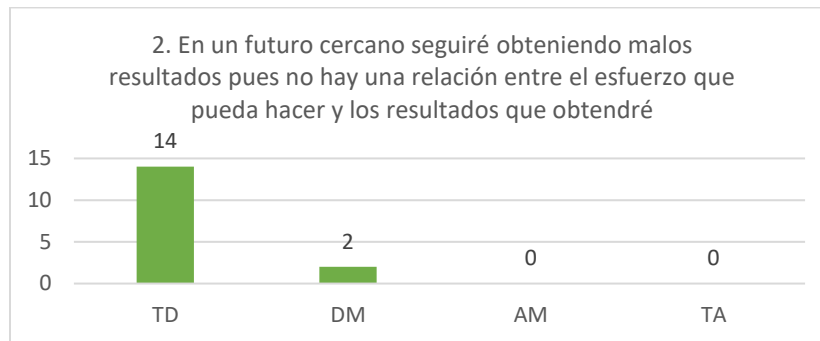


Gráfico 11: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 2 en la posprueba.

El siguiente ítem de esta dimensión; en la preprueba la moda fue la opción totalmente en desacuerdo, elegida por 11, 3 eligieron desacuerdo medio y 2 la de acuerdo medio, con una media de 0.44, que hace a su presencia leve, muy poco significativa (véase gráfico 12).

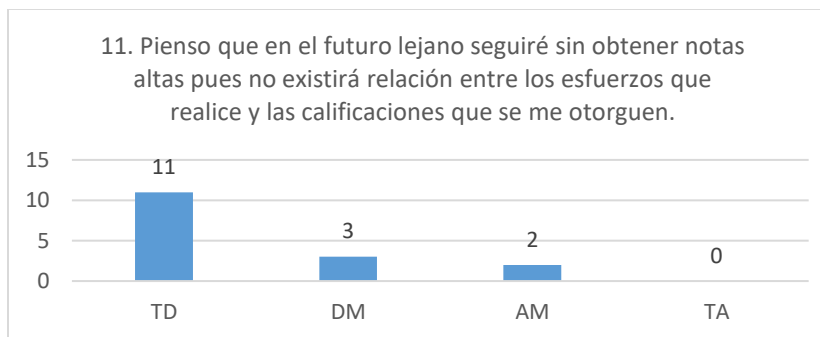


Gráfico 12: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 11 en la preprueba.

Pero en la posprueba (véase gráfico 13) la moda permanece pero aumenta su elección a 13. Los 3 restantes escogieron desacuerdo medio, la media es menor, 0.19, aún menos significativa.

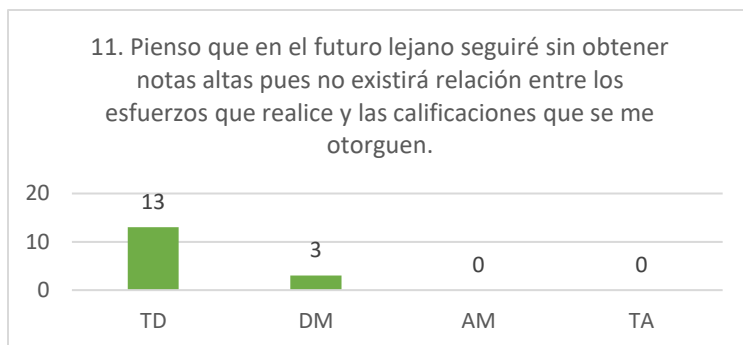


Gráfico 13: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 11 en la posprueba.

Finalmente para el ítem 19, en el gráfico 14, la presencia de la dimensión es mayor, no obstante, la moda es totalmente en desacuerdo, con 9 elecciones, 5 para desacuerdo medianamente, 1 en acuerdo medio y 1 en totalmente de acuerdo. La media de 0.63 indica su presencia leve.

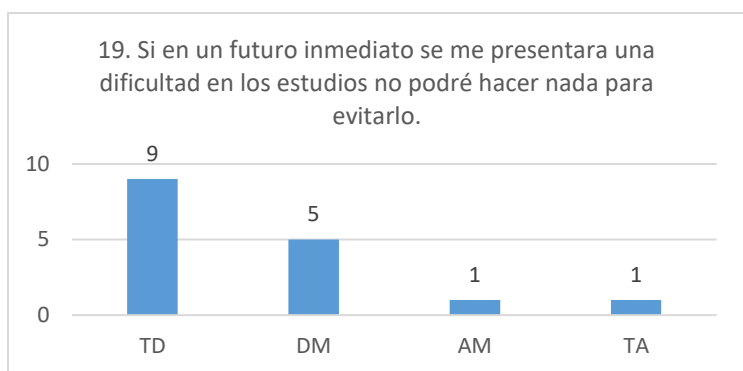


Gráfico 14: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 19 en la preprueba

En la posprueba (véase gráfico 15) la media aumenta a 0.69, más sigue siendo leve, la moda continua en totalmente en desacuerdo con 9, disminuye a 3 los que eligen desacuerdo medio, subiendo a 4 los que eligen acuerdo medio.

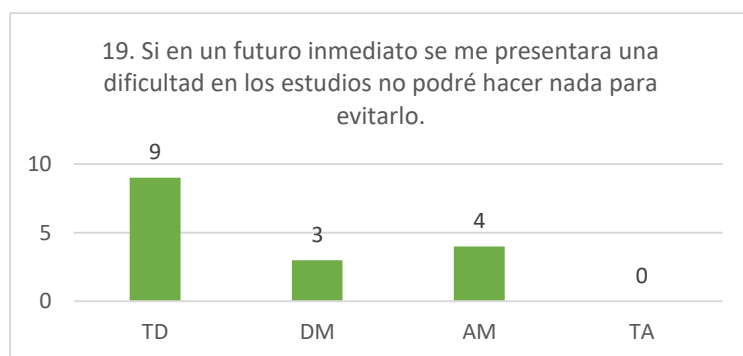


Gráfico 15: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 19 en la posprueba

Los seis gráficos indican que esta dimensión (expectativa de no controlabilidad) fue poco significativa. Se puede asumir que, tanto en el momento de la preprueba como en el de posprueba la mayoría del grupo no presentó el patrón de indefensión escolar aprendida o este fue incompleto, tendiendo de hecho a disminuir aún más la expectativa de no controlabilidad tras el taller.

### 4.2.3 Déficit de carácter motivacional.

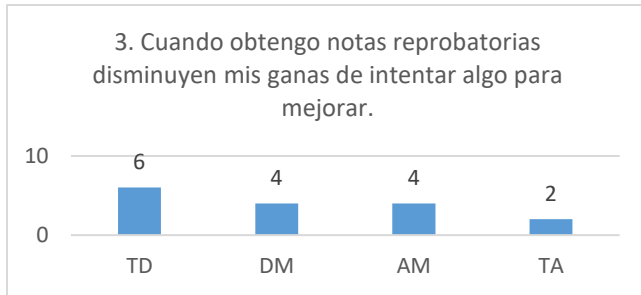


Gráfico 16: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 3 en la preprueba

En cuanto a la dimensión déficit de carácter motivacional, la gráfica 16 muestra las respuestas en la situación previa al taller respecto al ítem 3. La media fue de 1.13, siendo moderada la presencia de esta dimensión en el grupo.

La moda es totalmente en desacuerdo, elegida por 6, empatadas en 4 están las opciones desacuerdo medio y acuerdo medio, 2 personas eligieron totalmente en desacuerdo.

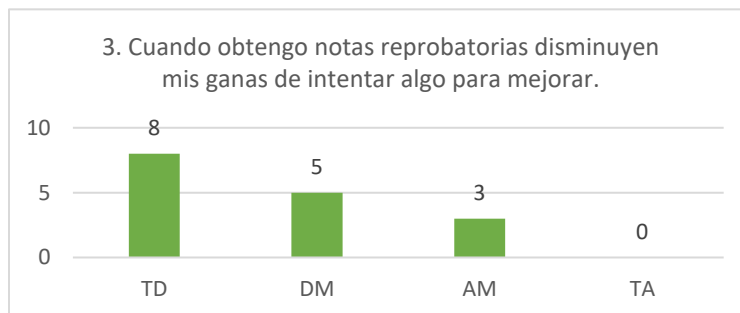


Gráfico 17: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 3 en la posprueba

Si se observa la gráfica 17, el ítem 3 en la posprueba, disminuyó la media a 0.69, se tornó en leve. Nadie eligió la opción totalmente de acuerdo, disminuyó a 3 la elección de acuerdo medio, 5 eligieron en desacuerdo medio y aumentó a 8 la elección de totalmente de acuerdo.

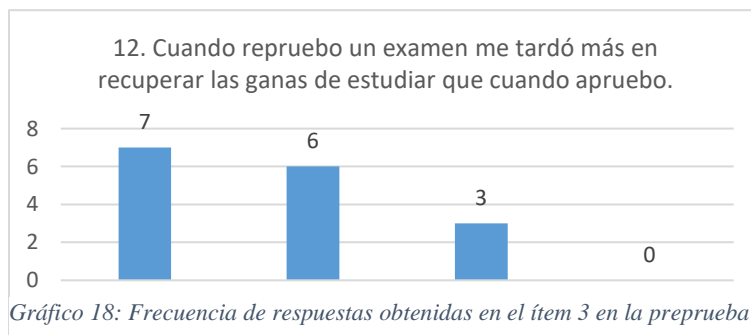


Gráfico 18: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 3 en la preprueba

En el ítem 12 (véase gráfico 18), en la preprueba se encuentra que la media corresponde al nivel moderado con 0.75, la moda es totalmente en desacuerdo elegido por 7 personas, 6 eligieron desacuerdo medio, 3 acuerdo medio.

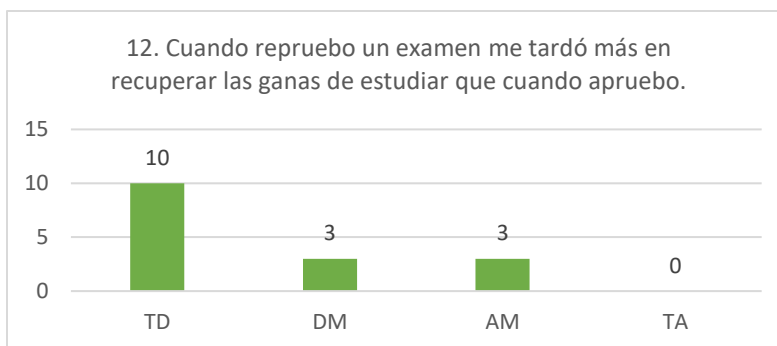


Gráfico 19: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 3 en la posprueba.

En la posprueba (véase gráfico 19) la media fue de 0.56, disminuyendo a leve. Aumentó la cantidad de estudiantes que eligieron la opción totalmente de acuerdo, disminuyendo a 3 los que eligieron desacuerdo medio y siguiendo en 3 los que escogieron acuerdo medio, nadie eligió totalmente de acuerdo.

En el ítem 20 (véase gráfico 20), en la preprueba la media fue de 1.06, lo que la clasificó como moderada, la moda fue la opción desacuerdo totalmente electa por 7, totalmente en desacuerdo electa por 5, y acuerdo medio y total acuerdo empataron con 2 elecciones cada una.

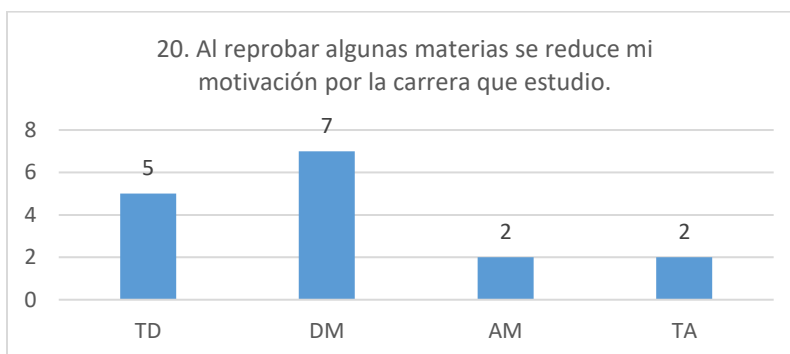


Gráfico 20: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 20 en la preprueba.

En la posprueba (véase gráfico 21), la media aunque siguió siendo moderada bajó a 0.75, la moda fue la opción totalmente en desacuerdo, 7 estudios la eligieron, otros 6 estudiantes eligieron desacuerdo medio y 3 eligieron acuerdo medio.

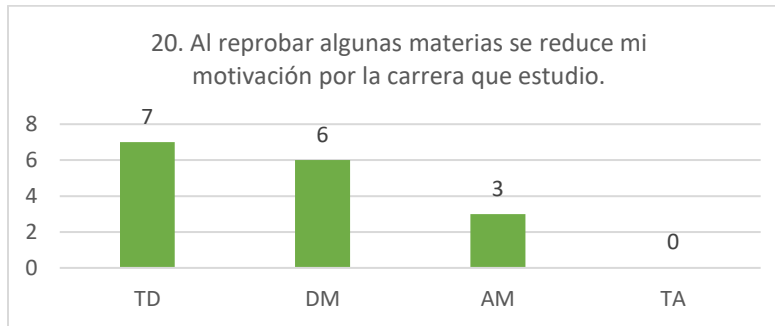


Gráfico 21: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 20 en la posprueba.

Esto indica que, en general, la dimensión señalada como déficit motivacional disminuyó de moderada a leve tras el taller.

#### 4.2.4 Déficit de carácter cognitivo.

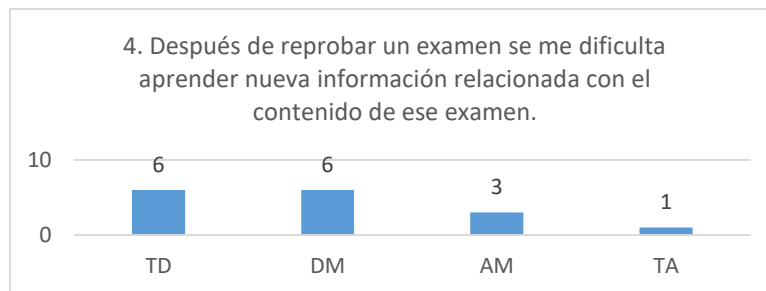


Gráfico 22: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 4 en la preprueba.

En cuanto al déficit de carácter cognitivo, se presentan los ítems 4, 13 y 21. El ítem 4 (véase gráfico 22) en la preprueba tuvo una media moderada: 0.94. La moda consistió la opción total desacuerdo y desacuerdo medio (6 y 6), una sola eligió totalmente de acuerdo y 3 eligieron acuerdo medio.

En la posprueba (véase gráfico 23) el ítem 4 tuvo una media poco menor con 0.88, la moda fue la opción desacuerdo medio con 8 elecciones, 5 eligieron desacuerdo total y 3 acuerdo medio.

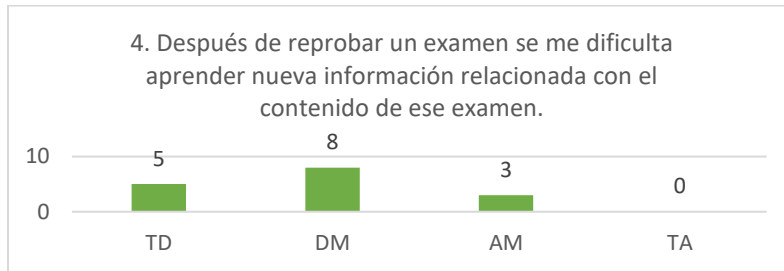


Gráfico 23: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 4 en la posprueba.

En el ítem 13 (véase gráfico 24), en la preprueba la moda fue totalmente en desacuerdo con 7 elecciones, desacuerdo medio la eligieron 5, y otros 4 acuerdo medio. La media fue de 0.81 considerada como moderada. En la posprueba (véase gráfico 25) la moda aumentó a 8 en la misma opción (TD), y aumentó la opción desacuerdo medio a 6, el acuerdo medio disminuyó a 2 (gráfico 25). La media disminuyó a 0.56 convirtiéndose en leve.

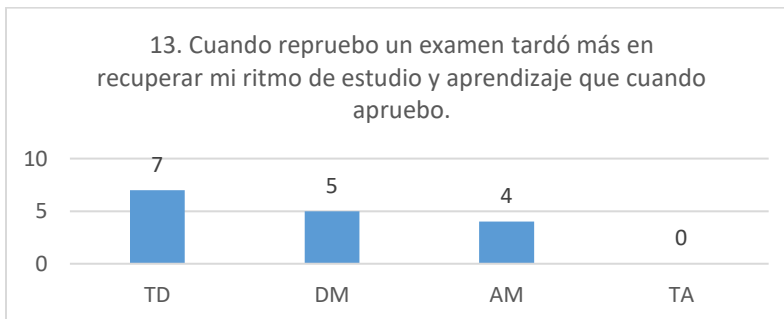


Gráfico 24: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 13 en la preprueba.

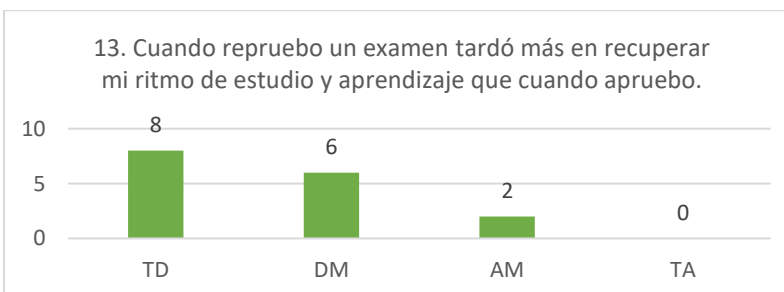


Gráfico 25: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 13 en la posprueba.

En ítem 21 (véase gráfico 26) tuvo una media de 0.75, tanto en la preprueba como en la posprueba, lo que lo coloca en presencia moderada en ambas situaciones. Sin embargo en la preprueba (véase gráfico 27) la moda fue la opción totalmente en desacuerdo, con 8 elecciones, y aumentó a 9 en la posprueba.

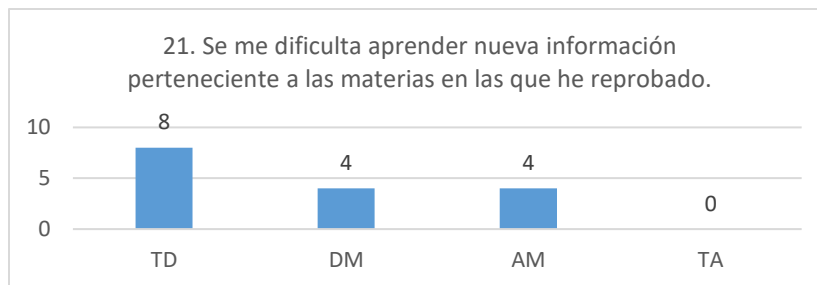


Gráfico 26: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 21 en la preprueba

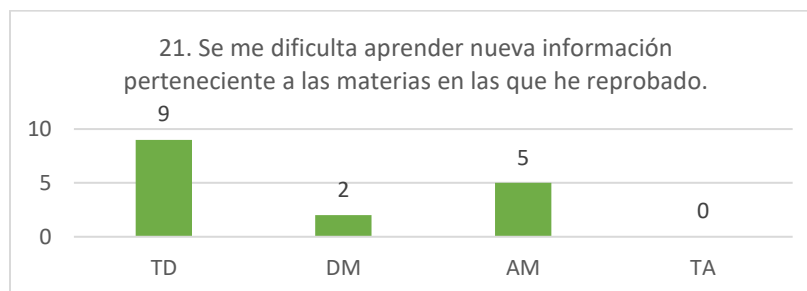


Gráfico 27 : Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 21 en la posprueba.

En general el déficit cognitivo se mantiene en moderado a pesar de que presenta disminuciones breves tras el taller, sin embargo las respuestas ya no caen en la opción totalmente de acuerdo tras el taller.

#### 4.2.5 Déficit de autoestima.

Sobre la dimensión disminución de la autoestima, se muestran las gráficas de los ítems 5, 14 y 22. En el primero (véase gráfico 28) en la preprueba la media fue de 1.25 (presencia moderada). La moda es acuerdo medio y desacuerdo totalmente, con 6 elecciones cada una. 2 participantes eligieron desacuerdo medio y otros 2 total acuerdo.

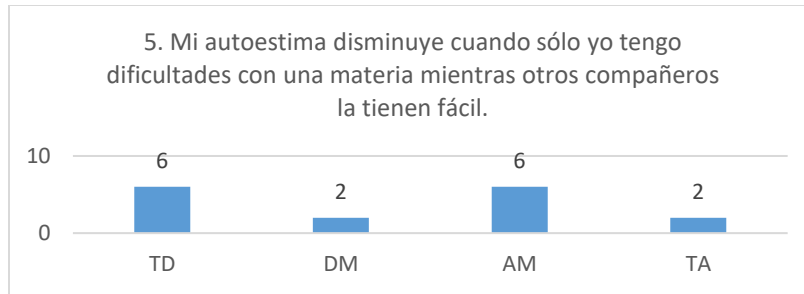


Gráfico 28: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 5 en la preprueba.

En la posprueba del ítem 5 (véase gráfico 29) la media baja a 0.94, pero sigue siendo moderada, sin embargo nadie eligió la opción totalmente de acuerdo, desacuerdo medio y acuerdo medio empatan con 5 elecciones cada uno y la moda sigue siendo totalmente en desacuerdo.

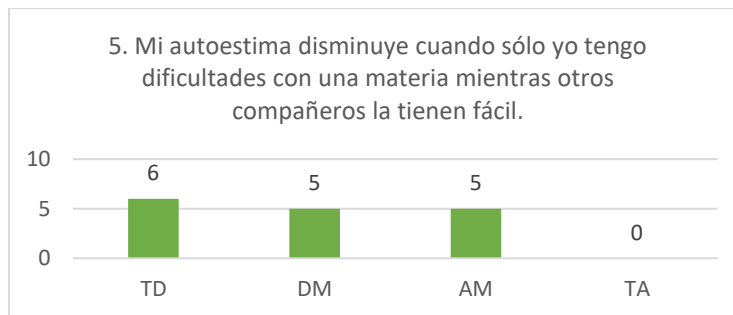


Gráfico 29: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 5 en la posprueba

En la preprueba del ítem 14 (véase gráfico 30), la moda fue la opción totalmente en desacuerdo, la media fue 1.0 siendo moderada la presencia de esta dimensión, y 2 participantes señalaron total acuerdo. Pero en la posprueba la media fue de 0.56, disminuyendo su presencia hasta leve, la moda permaneció como la opción Totalmente en desacuerdo, pero nadie eligió la opción acuerdo total (véase gráfico 31).

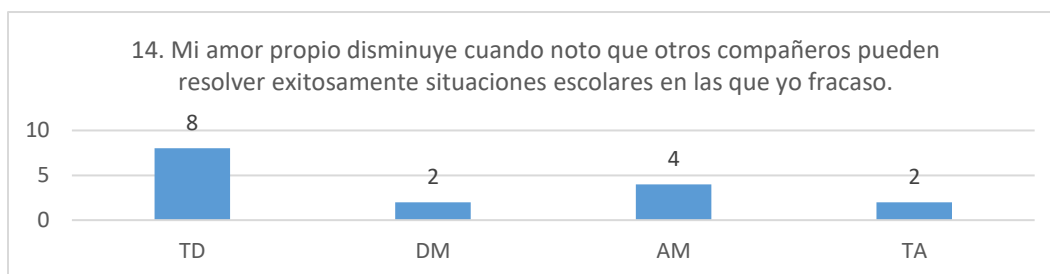


Gráfico 30: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 14 en la preprueba.

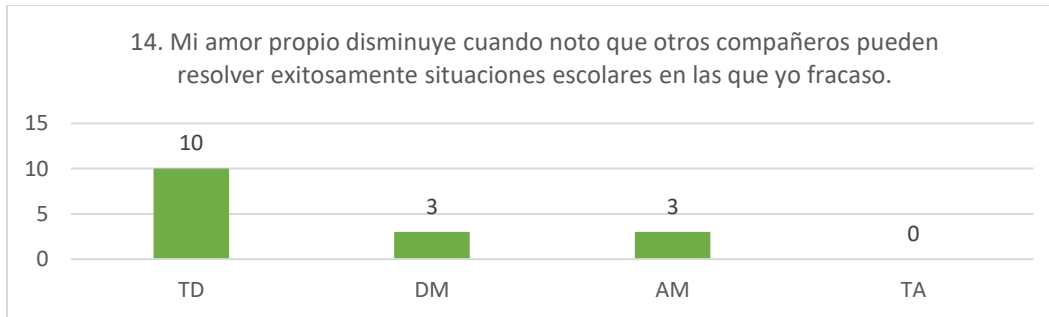


Gráfico 31: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 14 en la preprueba.

En los gráficos 32 y 33 se muestran la preprueba y posprueba del ítem 22. En la preprueba este obtuvo una media de 1.0, mientras que en la pos disminuyó a 0.75, ambas indican presencia moderada. La moda en la preprueba fue la opción desacuerdo medio (6) mientras que en la posprueba fue total desacuerdo (8).

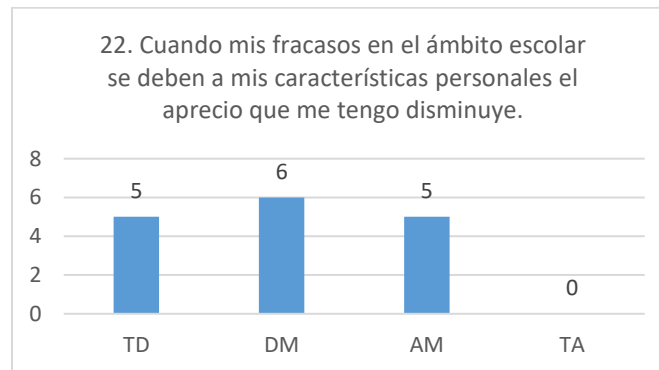


Gráfico 32: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 22 en la preprueba

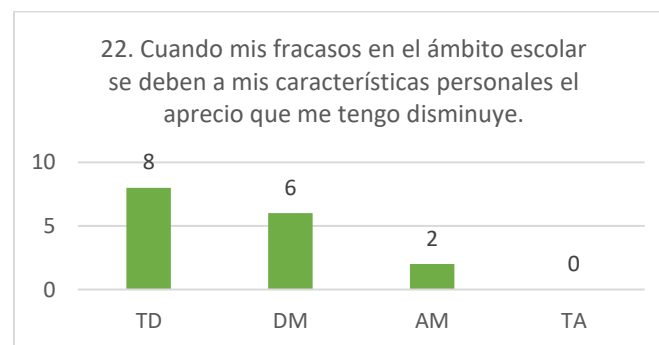


Gráfico 33: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 22 en la posprueba.

Como se observa, esta dimensión al principio se muestra moderada, pero tras el taller disminuye a leve o al menos baja su presencia.

#### 4.2.6 Déficit de carácter emocional.

En cuanto al déficit de carácter emocional, se muestra en la gráfica 34 que el ítem 6, tiene presencia intermedia (la más destacada de todas) por su media de 1.56. La moda se encuentra en la opción acuerdo medianamente con 5 estudiantes que la eligieron.

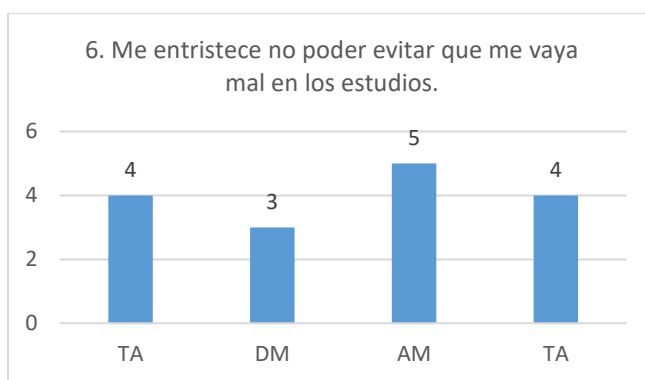


Gráfico 34: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 6 en la preprueba.

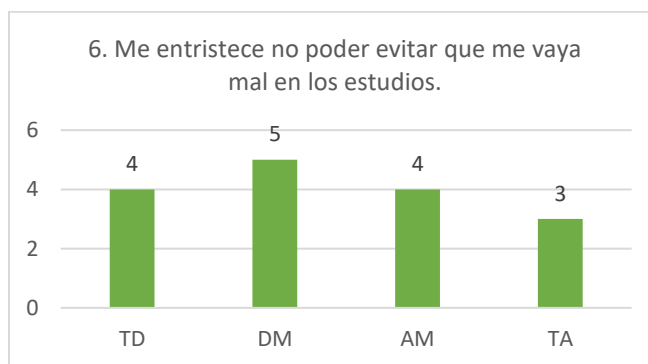


Gráfico 35: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 6 en la posprueba.

Sin embargo la media baja a moderada tras el taller (1.38) y la moda se traslada a desacuerdo mediano también con 5 (véase gráfico 35).

En cuanto al ítem 15 en la preprueba (véase gráfico 36), las opciones de desacuerdo medio y acuerdo medio son moda ambas (6 puntos). La media es de 1.31, siendo moderada.

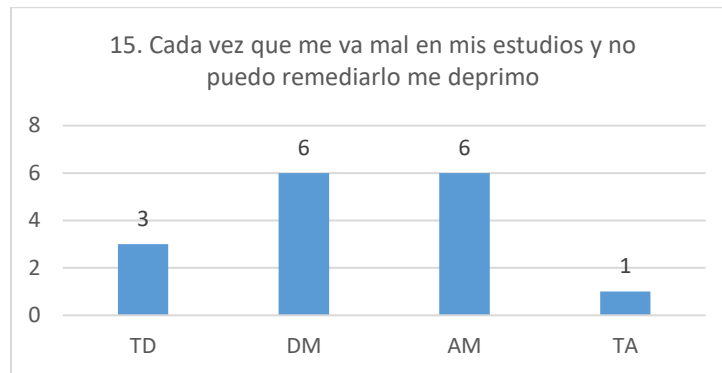


Gráfico 36: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 15 en la preprueba.

Y en la posprueba (véase gráfico 37) la media baja a 0.88, pero sigue en moderada. Pero el acuerdo medio disminuye y la moda es la opción desacuerdo mediano, que fue elegida por 7 estudiantes.

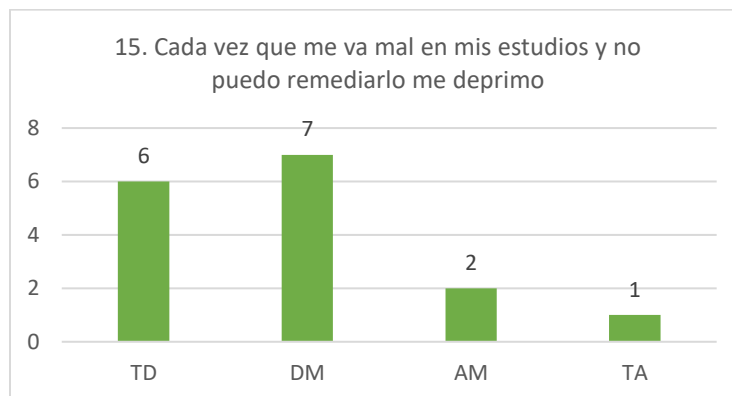


Gráfico 37: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 15 en la posprueba.

El último ítem de este déficit es el 23. En la preprueba (véase gráfico 38) obtuvo una media de 1.50, siendo intermedio, pero en la posprueba desciende a 0.75, tornándose en moderado. En la preprueba (véase gráfico 39) la moda la conforma las opciones medias, con 7 puntos cada una, mientras que en la posprueba el mismo puntaje lo obtiene ahora las opciones totalmente de acuerdo y medianamente de acuerdo, convirtiéndose en modas. Este es uno de los ítems con el mayor cambio registrado a favor del taller, ser un indicador con la segunda media más alta -lo que se acerca al patrón de indefensión- esta disminuyó.

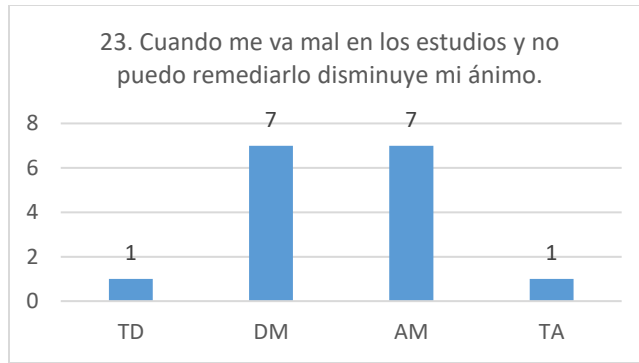


Gráfico 38: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 23 en la preprueba.

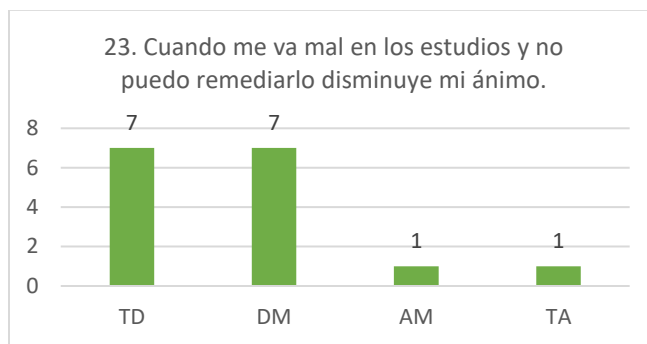


Gráfico 39: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 23 en la posprueba

El déficit de carácter emocional es una de las dimensiones que mayores cambios positivos registraron en función de los puntajes obtenidos en las medias y las modas.

#### 4.2.7 Dimensión de durabilidad.

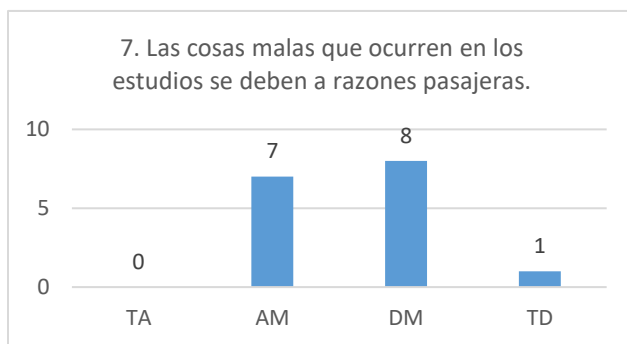


Gráfico 40: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 7 en la preprueba.

Este ítem se preguntó en forma positiva y se capturó en forma reversa, tuvo una media de 1.63 presencia intermedia de la dimensión durabilidad en su extremo de permanencia sobre el de transitoriedad en preprueba (véase gráfico 40). Los estudiantes tienden a considerar las causas adversidad como más permanentes que transitorias.

La moda fue la opción desacuerdo medio, electa 8 veces. Seguida de la opción acuerdo medio, electa 7 veces. 1 elección en total desacuerdo y 0 en acuerdo total.

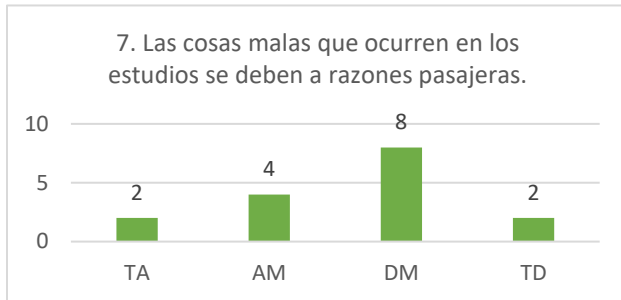


Gráfico 41: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 7 en la posprueba.

En la posprueba (véase gráfico 41) se obtuvo la misma media, pero la distribución de la frecuencia de respuestas cambió, totalmente de acuerdo fue electa por 2 personas y disminuyó a 4 el acuerdo medio, la moda sigue siendo desacuerdo mediano.

Lo que indica que, en general, en el continuum de duración que va de causas más permanentes – más transitorias; el grupo se inclinan más a la permanencia.

En el ítem 16 se pregunta de forma negativa, en la preprueba (véanse gráfica 42) la moda es totalmente en desacuerdo, electo 9 veces, seguido por desacuerdo medio electo 5, acuerdo medio y total acuerdo fueron electos 1 vez. En este caso pasa lo contrario, se inclina menos a la permanencia y más a la transitoriedad. La presencia es leve con media de 0.63.

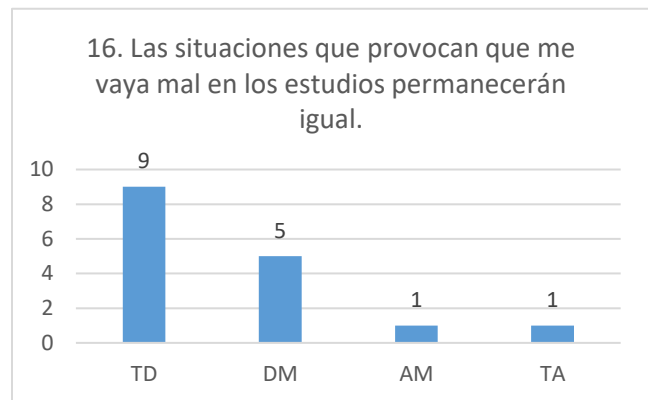


Gráfico 42: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 16 en la preprueba.

Mientras que en la posprueba (véase gráfico 43) la media disminuyó, a 0.56, la moda fue la misma opción pero ahora electa 11 veces, 2 personas eligieron desacuerdo medio y otras 2 acuerdo medio y total acuerdo 1. Se inclina menos a la permanencia y más a la transitoriedad.

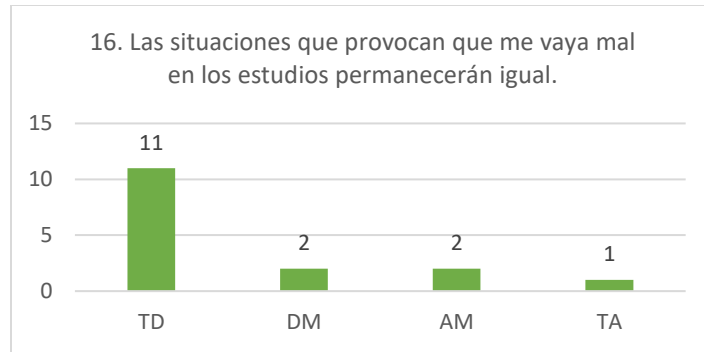


Gráfico 43: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 16 en la posprueba.

Los resultados anteriores ¿son favorables a la pregunta de investigación? En el gráfico 41 no se muestra un cambio demasiado favorable, no obstante en el gráfico 43 muestra un resultado favorable a los objetivos del taller. No es favorable, pero no se considera que sea suficiente para considerar que se produjo el resultado contrario al esperado, las cosas parecen equilibradas.

#### 4.2.8 Dimensión de amplitud.

El ítem 8 fue el único empleado para medir la dimensión de amplitud, que en la preprueba (véase gráfico 44) tuvo una media de 1.5, la moda fue acuerdo medio electo 8 veces, en desacuerdo medio 5, 2 en total desacuerdo y 1 en total acuerdo. Esto indica una presencia intermedia de la globalidad (en el continuum globalidad-especificidad).

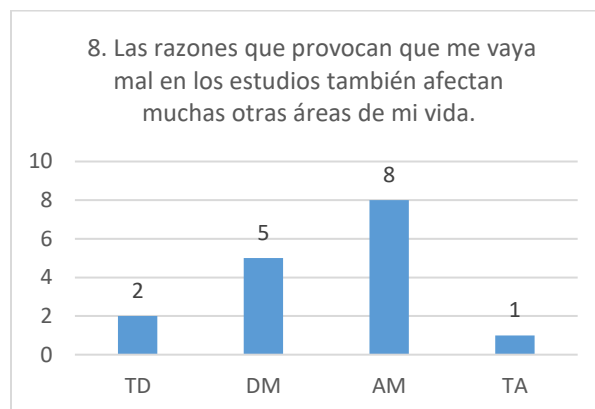


Gráfico 44: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 8 en la preprueba.

En la posprueba (véase gráfico 45) la media bajó a 1.19, indicando un mayor favor por causas más específicas, lo que fue un efecto del taller. La moda cambió a la opción desacuerdo medianamente, electa por 7 sujetos, total desacuerdo por 4, 3 acuerdo medio y 2 total acuerdo.

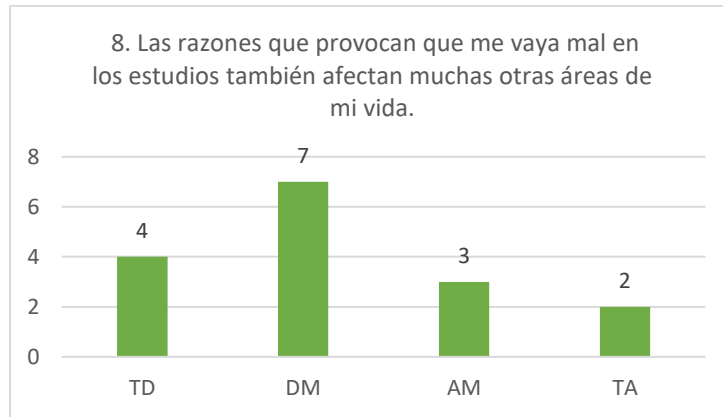


Gráfico 45: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 8 en la posprueba.

#### 4.2.9 Dimensión de locus de control.

Finalmente, respecto a la dimensión locus de control (continuum de externalidad-internalidad o personalización-impersonalización) el ítem 9 hizo referencia al locus interno y el 17 al locus externo en referencia a la sensación de no control. Se esperó que su índice disminuyera y así fue.

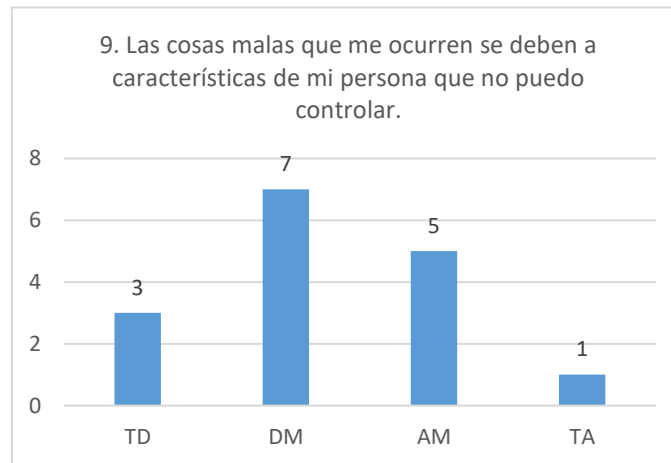


Gráfico 46: Frecuencia de las respuestas obtenidas en el ítem 9 en la preprueba.

La presencia moderada (con media 1.25) de la tendencia a creer la causa de la no controlabilidad como interna en la preprueba (véase gráfico 46), muestra la opción desacuerdo mediano como moda, electa 7 veces, luego la opción acuerdo medio (5), total desacuerdo (3) y total acuerdo (1). Pero en la posprueba la media baja a 0.88, pero sigue siendo moderada, la moda en desacuerdo mediano sube a 10 elecciones, baja a 0 el acuerdo total, bajó el acuerdo medio (de 5 a 2). El desacuerdo total sube de 3 a 4 elecciones (véase gráfico 47). Lo cual es favorable para la pregunta de investigación dado que el cambio sucedió tras el taller.

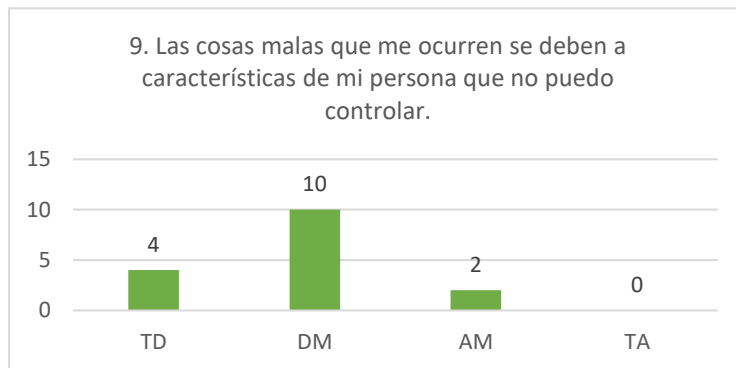


Gráfico 47: Frecuencia de las respuestas obtenidas en el ítem 9 en la posprueba

Finalmente, se muestran la frecuencia de respuestas del ítem 17. Antes del taller (véase gráfico 48), tuvo una media de 0.94 que indica la presencia moderada de este elemento, cuya moda es el desacuerdo medio, electo 7 ocasiones, seguido del 5 para totalmente en desacuerdo, 4 para acuerdo medio y ninguno en total acuerdo.

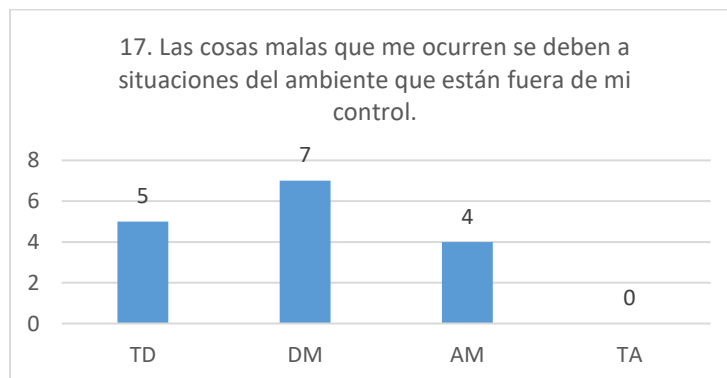


Gráfico 48: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 17 en la preprueba.

Subió a 1.13 la media de este ítem en la posprueba (véase gráfico 49), aunque sigue siendo moderado. Aparentemente esto no favoreció a la pregunta de investigación. Sin embargo la moda sigue siendo medianamente en desacuerdo pero su frecuencia subió a 10, el acuerdo medio bajo a 1, aunque 2 personas están totalmente de acuerdo. En general se obtuvo una evolución mayormente positiva en las nueve dimensiones que conforman la variable, no obstante hubo ciertas inconsistencias que se comentarán en el apartado de discusión presentado a continuación.

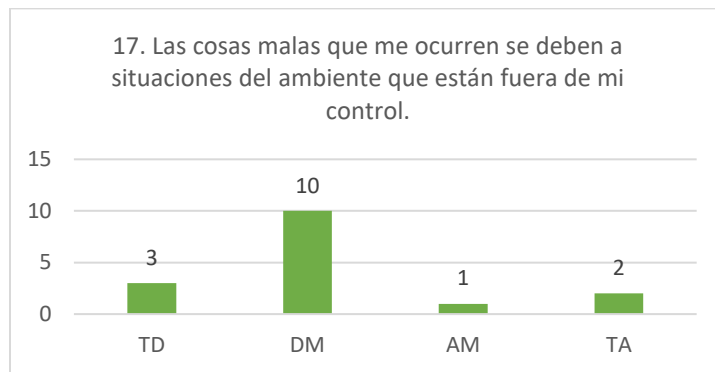


Gráfico 49: Frecuencia de respuestas obtenidas en el ítem 17 en la posprueba.

### 4.3 Descripción de los datos obtenidos en las sesiones del taller

Se presenta el análisis de lo acontecido en cada sesión del taller con respecto a los principales propósitos que perseguía cada una, primero respecto a la variable indefensión aprendida y segundo, en relación a la variable paradigma humanista. Se aclara que la transcripción literal de lo que los participantes respondieron por escrito en cada una de estas sesiones se presenta en el anexo III, abarcando las tablas 14 a la 57.

#### 4.3.1 Análisis de la primera sesión.

Durante esta se recuperaron los conocimientos previos de los alumnos respecto al significado que atribuyeron al concepto <<sentimientos de desamparos>> así como se promovió la abstracción de este elemento fundamental de la indefensión aprendida. El aprendizaje se centró en los participantes y en vez de una definición estricta sobre el concepto de indefensión o desamparo aprendido, se presentó un caso virtual que la ejemplificara, usando el descubrimiento guiado.

Con base en lo anterior, los participantes reconocieron sentimientos de desamparo en la protagonista que más los muestra o en ambas (tabla 17), diferenciando correctamente en cuál de ellas fue más intenso o perturbador (tabla 18) y tomando conciencia de cómo habían llegado a dicha conclusión analizando la relación entre los pensamientos de cada protagonista y los sentimientos de desamparo mostrados por cada una (tabla 19).

En cuanto a la variable indefensión aprendida –siguiendo el lineamiento del paradigma humanista-, se recuperó una experiencia personal de los participantes con la cualidad de que la percibieran como adversa. La redactaron y analizaron las creencias que acompañaron a dicha adversidad, la fuerza de tales creencias, las consecuencias de la adversidad y la intensidad de las emociones que esta despertó en ellos (tabla 20). Posteriormente tras la redacción de su adversidad y el trabajo con ella, se les orientó para que tomaran conciencia del sentimiento de desamparo suscitado por dicha adversidad, su intensidad y la causa de existencia o inexistencia (tabla 21).

Reconocer los sentimientos de desamparo causados por una adversidad (sean mínimos o intensos) y las creencias causales, su fuerza, así como las emociones (u otras consecuencias) derivadas son los primeros pasos para poder incorporar la estrategia de cuestionamiento eficaz que se les enseñó en la sesión cinco, estableciendo la base de los ejercicios ejecutados en las sesiones posteriores. En todos los casos relatados hay una asociación congruente entre pensamientos y sentimientos, no obstante, tres participantes contaron experiencias superficiales. Esto quizás se debió a la resistencia a contar un evento emocionalmente comprometedor e incluso hubo una negativa a relatarlo indicando confidencialmente que era muy dura para el sujeto el recordarlo.

En cuanto a los sentimientos de desamparo, se logró la toma de conciencia sobre su presencia o ausencia y los índices fueron variados, desde la inexistencia total del mismo (indicada con 0) hasta la máxima intensidad (caso OSO5). Las actividades ayudaron a sistematizar el análisis del vínculo entre pensamiento y emoción, que los participantes realizaron al vivir la adversidad. Y ya con respecto al aterrizaje del paradigma humanista, se logró que los participantes tomaran conciencia de sus emociones en el taller y se promovieron sentimientos positivos hacia el mismo por medio de estrategia inicial (tarjetas).

En esa actividad se les pidió que escribieran la razón por la cual se sentían de ese modo y que observaran las emociones de los demás a fin de encontrar diferencias o similitudes. Como se observa (véase tabla 14) la emoción más frecuente fue la alegría ya sea por el taller o por eventos apercibidos como afortunados, seguida de tristeza o malestar causados por situaciones físicas o apercibidas como adversas respecto a la situación escolar particular y en algunos casos, ansiedad por lo que se vería en el taller. Así mismo se promovió la toma de conciencia de las emociones de otros (tabla 15).

La mayoría consideró que si había coincidencia entre sus emociones y las de los demás, otros se percataron de las diferencias emocionales. Cabe destacar que con estas actividades iniciales se promovió la expresión personal y su autorreflexión. Además de estos propósitos, en la actividad 3 se sumó el de <<recuperación de la información previa de los participantes>> al cuestionarlos sobre el concepto de diálogo interno (tabla 16). Todos manifestaron información adecuada sobre dicho concepto, permitiendo que se prepararan para la siguiente actividad de análisis de los pensamientos que auto explican las adversidades (diálogo interno) y los sentimientos.

Se mantuvo la promoción de toma de conciencia emocional con las preguntas ¿Cómo me sentí a lo largo de esta sesión? y ¿cómo me siento ahora? (véase tabla 23). Otro propósito del paradigma humanista fue que los participantes autoevaluaran lo aprendido en la sesión 1 con el fin de responsabilizarse de lo aprendido, reconociendo a la vez la unicidad y singularidad de cada uno, promoviéndose el que los alumnos reconocieran lo aprendido y lo significativo para ellos, tomaran conciencia del aquí y ahora. Esto se logró con el interrogatorio de cierre (véase tabla 22).

En general aprendieron el concepto de pensamientos automáticos (véanse casos LRC5, GEM5) y tomaron conciencia o reafirmaron lo que ya sabían sobre la relación entre pensamientos y los sentimientos (véanse casos OSO5, GEM5, LAS5, EAC5, entre otros). La mayoría considera que deben aplicar la reflexión sobre sus pensamientos automáticos y cambiar los sentimientos de negativos sobre sí mismos (o culpa). Y se introdujo en el repertorio de habilidades cognitivo-emocionales de los participantes una estrategia para sistematizar el análisis de la adversidad: la primera parte del diario ACC, un elemento fundamental en la estrategia de cuestionamiento eficaz.

### 4.3.2 Análisis de la segunda sesión.

La actividad relevante en relación al desamparo aprendido que se llevó a cabo en esta sesión fue la redacción de una adversidad, indicando: 1. El nivel de infortunio en que se le catalogó, 2. Las creencias o explicaciones causales relacionadas, 3. El grado de fuerza de estas, 4. Las emociones consecuentes y 5. La intensidad de dichas emociones. Así mismo se introdujeron y trabajaron dos de las tres dimensiones que conforman las explicaciones causales que pueden dar origen (o no) al desamparo aprendido: la dimensión de personalidad y la de amplitud.

Se logró que los 17 participantes expresaran su adversidad, 10 de ellos indicaron que tan adversa les pareció empleando la escala propuesta, oscilando entre 3 y 10, destaca que cinco participantes consideraron que la adversidad alcanzaba 9 (tabla 24). Se logró que diferenciaran entre creencias causales y sentimientos derivados de estas mismas, así mismo 14 participantes indicaron el nivel en que consideran verdad esas creencias y de 15 que identificaron la intensidad de sus sentimientos, todos indicaron una inclinación alta. La mayor parte de las atribuciones causales son de carácter interno, otras varían entre causa interna y externa.

Además de ello, 10 participantes muestran un razonamiento del cual se infiere que consideraron su comportamiento como factible de ser modificado para evitar dicha adversidad, dos alternan entre una percepción/sentimiento de control y de no control (véase OSO5, tabla 24), y los otros cinco sí muestran percepción de no control. En general se afirma que los participantes son susceptibles a aprender técnicas de modificación cognitiva que les lleve a considerar mejores alternativas de solución a sus adversidades pues, con base en la tabla 24, el pronóstico del grupo es favorable en cuanto a aprender la técnica de cuestionamiento eficaz.

La actividad 2 (tabla 25), promovió que los alumnos tomaran conciencia de un sentimiento específico, el de desamparo –coincidiendo tanto con la intervención en la variable indefensión como con las metas del paradigma humanista-, indicando la intensidad de este el día en que dicha adversidad ocurrió y comparándola con la intensidad que les despertaba recordarlo en ese día (7 de marzo), esto con el fin de que reflexionaran tanto en las causas de tal nivel como en el cambio del mismo si es que lo hubo.

De las 15 personas que continuaron con esta actividad, cuatro de ellas indicaron que el nivel de desamparo sentido no cambió y este oscilaba entre 9 y 10, es decir, era alto. Lo que confirma que un sentimiento de desamparo provocado podría permanecer presente con la misma intensidad, cuando esta es alta, aunque pase tiempo si no se emplea una sistematización que cuestione eficazmente las explicaciones causales o los sentimientos, o una defensa como atribuirlo a una causa externa no amenazante.

En cuanto a los que lo modificaron, cuatro de ellos consideraron cambiar su conducta o la posibilidad de actuar, lo que les redujo significativamente dicho sentimiento (véase LET2, tabla 25), incluso uno indica que es cuestión de cómo se comportó y en su nivel inicial y posterior indico 0 (AKJ2), mientras que los demás consideraron que la causa era externa pero al reenfocar la situación o sus propias emociones (véase MFH2) disminuyeron dicho sentimiento. Se puede concluir que se necesita apoyar a quienes no llevan a cabo un cuestionamiento efectivo y reforzar a quienes ya lo ejecutan de forma básica.

Como se mencionó antes, en la tabla 26 se muestran los resultados de la actividad 3 de la segunda sesión, donde los participantes clasificaron sus creencias causales como internas/personales o como externas/impersonales (dimensión de personalidad) y como específicas o globales (dimensión de amplitud). En general se logró el propósito dado que 13 de ellos tuvieron éxito al reconocer ambas dimensiones en sus creencias, tan solo un participante no comprendió la instrucción y tres erraron en una de las dos dimensiones, por ello se les explicó nuevamente al terminar el taller a quienes no habían comprendido del todo.

Es necesario volver a mencionar que con la actividad anterior se introdujeron dos conceptos clave en la disminución o prevención de la indefensión aprendida, la dimensión de personalidad (personalidad-impersonalidad; o también interioridad-exterioridad) y la dimensión de amplitud (globalidad-especificidad) en las explicaciones/creencias causales, esto abonó el terreno para el futuro reconocimiento –durante las sesiones tres, cuatro y cinco- de que cuando se reconocen adecuadamente las causas internas comportamentales y más específicas, se adquiere una mayor percepción de control que cuando se consideran totalmente externas y/o más globales.

Se culminó la sesión dos con el ejercicio de <<autoevaluación del aprendizaje>> (tablas 27 y 28) con el cual primero que nada, se reconoció su unicidad y singularidad, después se promovió que los alumnos reconocieran lo aprendido y lo significativo para ellos, tomaran conciencia del aquí y ahora de sus pensamientos y sentimientos finalmente, que se responsabilizaran de dicho aprendizaje.

Los participantes consideraron, como una conducta o hecho que deben cambiar, el dejar de descalificarse o tener pensamientos negativos hacia sí mismos, cambiar comportamientos que los perjudican o promover las conductas benéficas (ser más precavido, cuidar de sí mismos, dejar el orgullo, no culparse de todo) y a buscar más especificidad en sus respuestas (véase RNY5). En general se percibe una asimilación o *insight* acerca de la necesidad del cambio de pensamientos descalificadores y persecutorios de culpa por toma de conciencia, reflexión en los sentimientos y conductas de solución.

En cuanto a los sentimientos durante la segunda sesión fueron positivos respecto al contenido, versando entre una sensación de bienestar, curiosidad y en un caso de interés, bienestar aunque mezclado con cierta ansiedad al recordar la adversidad. Y al finalizar la sesión, en general los participantes mencionaron que se sienten mejor, más tranquilos y satisfechos. Se puede afirmar que además de las metas del paradigma humanista mencionadas, se promovió un sentimiento positivo hacia los contenidos del taller.

#### **4.3.3 Análisis de la tercera sesión.**

Para iniciar se les explicó la tercera dimensión que conforma las explicaciones de sus adversidades (véase el anexo IV, en la sesión tres), la dimensión de duración. En plenaria se preguntaron y resolvieron dudas sobre dicha dimensión. En la siguiente actividad se recuperaron experiencias personales de los participantes, el propósito fue que los alumnos recordaran una adversidad señalando su nivel de intensidad (en cuanto a infortunio) e indicando también el nivel del sentimiento de desamparo experimentado en el momento que la vivieron.

Como se observa en la tabla 29, de las 12 experiencias recuperadas, los participantes relatan eventos significativos en 11 de ellas y sólo uno parece evitar la tarea relatando un evento superficial, lo cual es una constante en dicho participante (BMP2) a pesar de que se le explicó individualmente el carácter que debían tener dichos relatos por lo que se considera que emplea la desensibilización como defensa. Cabe destacar que cuatro eventos son detonantes clásicos de la indefensión aprendida (MJG2, EGS2, MFH2 y LET2) y el participante JES2 muestra indicadores de la misma y un sentimiento de desamparo alto.

Se puede considerar que se cumplió el propósito en general y además, se pudo recuperar información relevante sobre la variable de estudio ya que la mitad de los participantes son propensos a mostrar el patrón de indefensión aprendida. En la siguiente actividad (véase tabla 30) se les pidió que identificaran de una a tres creencias que acompañaron a dicha adversidad, indicando la fuerza de dichas creencias, las consecuencias emocionales con la correspondiente intensidad y clasificando dicha(s) creencia(s) en cada una de las tres dimensiones, según el extremo del continuo al que se acercaran en estas.

Si bien se cumplió el propósito en general ya que los participantes realizaron la tarea y fue correcta para la mayoría en las dimensiones de personalidad y duración, si se cometieron errores en los que fueron auxiliados inmediatamente. La dimensión que más se dificultó fue la de amplitud, con 6 errores y una omisión. Se auxilió a los alumnos retomando el ejemplo virtual y sus propios casos. Respecto a esta actividad, se observa que 11 de ellos consideran que las causas son más personales que impersonales, lo cual reduce el sentimiento de no control, siendo este hecho favorable al propósito de disminución y/o prevención de la indefensión aprendida.

Reconocen adecuadamente la dimensión de durabilidad, salvo dos participantes. Como es notable, la mayoría de las explicaciones son más estables-permanentes (opuestas a más inestables-transitorias), lo cual implica que este es un comportamiento recurrente o un rasgo atribuido a su carácter (ejemplo JES2 o KEH5). Algunos alumnos muestran una mayor resistencia a contactar con sus emociones, por lo cual la tarea de clasificación también pudo verse afectada.

El análisis anterior muestra la necesidad de guiar a los participantes a considerar su comportamiento como algo más transitorio, modificable, factible de ser controlado por ellos y también que, al aprender a diferenciar la responsabilidad personal que objetivamente les corresponde de las causas externas que también participan, adquieren una percepción de más control y reduce culpas. Esto se logró con la actividad 2.2 (tabla 31) al reflexionar sobre el caso virtual “El baile de la preparatoria” (véase anexo IV). Los participantes comprendieron que las explicaciones transitorias facilitan el cambio de conducta, que la responsabilidad modificable lleva a tener más opciones de comportamiento e incluso algunos vieron que la autoculpabilización es menos efectiva que la responsabilidad atribuida a la conducta (véase MFH2, JES2, LET2 y KEH5).

Se procuró (con un ejemplo oral) que comprendieran la participación tanto de la internalidad como de la externalidad en sus adversidades, evitando así la percepción de control omnipotente al que lleva una causa totalmente interna (que suele derivar en culpa), o la de destino irrenunciable al que lleva una causa totalmente externa (que suele causar un sentimiento intenso de desamparo y/o percepción de no control) (e. g. a LRC5, tabla 32).

Se culminó la sesión tres apeándose al paradigma humanista aplicado a la educación con el ejercicio de autoevaluación del aprendizaje (tablas 32 y 33) que buscó reconocer su unicidad y promovió que reconocieran lo significativo para ellos, tomaran conciencia del aquí y ahora, responsabilizándose de su aprendizaje. Así mostraron el aprendizaje sobre la diferencia entre la autoculpabilización y la toma de responsabilidad reflexiva, la distinción entre las dimensiones que conforman sus creencias causales y el uso que le pueden dar en su vida personal o profesional.

En cuanto a los sentimientos, la mayoría muestra un aumento en su sentimiento de autonomía, un sentimiento positivo de tranquilidad frente a la sesión. Sólo en un caso a pesar del bienestar, también se consideró en parte tediosa a la sesión, el sujeto GEM5 quien en general demostró una rápida comprensión y ejecución de las actividades, a lo cual podría deberse su aburrimiento. Pero si se promovieron sentimientos positivos hacia el taller. Al final, como refuerzo al ejercicio de distinción de las tres dimensiones de las creencias causales relacionadas con sus adversidades; de toma de conciencia y establecimiento del nivel de los sentimientos de desamparo, se les dio la tarea relatada en la tabla 34. Se recibieron 14 diarios.

#### **4.3.4 Análisis de los diarios ACC: tarea previa a la cuarta sesión.**

El fin fue reforzar las habilidades aprendidas a lo largo de las tres sesiones anteriores (pasos consecutivos en la estrategia de cuestionamiento eficaz), siendo a la vez, tareas cognitivas y emocionales que requirieron de práctica dado su nivel de complejidad creciente. Otra meta de este ejercicio se logró con la pregunta “¿hay otra forma en que se pueda enfocar la situación?” que inauguró la práctica de un elemento conformante de la estrategia de cuestionamiento eficaz: repensar y confrontar las creencias causales; así como los sentimientos de forma racional.

El ejercicio al final, retomó la tarea de señalar el nivel de desamparo con el fin ayudar a los participantes a monitorearlo. En cuanto a los resultados, la dimensión que causó más confusiones fue la de amplitud, con 10 errores dentro de esas 31 explicaciones, especialmente al considerar que eran más específicas cuando eran más globales. En cambio las dimensiones de personalidad y duración fueron mejor identificadas, con 27 y 28 aciertos respectivamente.

Lo anterior puede deberse a que, a falta de retroalimentación inmediata ya que realizaron el ejercicio en casa, confundieron más el continuo en la dimensión de amplitud. No obstante, esta dimensión reportó 21 aciertos, es decir, los mismos alumnos que dieron entre dos o tres explicaciones acertaron en la clasificación de una y erraron en algún momento en otra. Respecto al sentimiento de desamparo, a cuatro de ellos se les olvidó señalarlo, seis de ellos reportaron un nivel entre 7 y 9, mientras que cuatro participantes reportaron nulidad (0) o un nivel más mediano o bajo (5, 3, 1). Lo cual indica que ya han aprendido a indicar también su nivel de desamparo en relación al análisis de la adversidad.

Finalmente, respecto a la pregunta ¿hay otra forma en que puedan enfocar la situación? Los participantes que consideraron que un cambio de comportamiento sería propicio para reenfocar la situación fueron LCR5, KRC2, MTM5, KEH2, MFM2, LAS5, MJG2, GIJ2. Así se adelantó este paso del cuestionamiento eficaz (la confrontación de creencias causales con razonamientos). Y además hay vivencias que ejemplifican el efecto de la sesión tres en la responsabilidad mutable como sustituto de la responsabilidad inmutable o bien, sustituto de una causa totalmente impersonal.

Se aclara que en el taller en el taller se enfatizó que, tanto la responsabilidad inmutable como pensar que una causa es enteramente externa, llega a ser incapacitante. Con base en esto se puede afirmar que la distinción entre responsabilidad mutable y culpa (incapacitante) fue un paso necesario y esclarecedor para los participantes del taller. Dichas vivencias fueron:

- El participante EAC5 respondió adecuadamente al análisis objetivo de la participación de causas externa o internas como un continuum, ya que dijo reconocer parte de la culpa pero esta disminuyó (es menos persecutoria) debido al reconocimiento de que las acciones inmorales de los demás (robo) también fueron causales. Esto confirma el efecto que se tuvo con las estrategias de la tercera sesión.
- Los participantes MJG2 y GIJ2 hablan directamente de tomar mayor responsabilidad para mejorar sus resultados.
- El participante GEM5 más bien se niega a asumir que los celos, al provenir de sus pensamientos, si son algo que ella puede manejar de mejor forma. No obstante, con su razonamiento denota comprensión de la premisa explicada para los dos casos anteriores.

#### **4.3.5 Análisis de la sesión cuatro.**

El propósito general de esta sesión fue retomar experiencias catalogadas como adversas pero acompañadas de un sentimiento de control, autonomía y de éxito, paso necesario para consolidar la estrategia de cuestionamiento eficaz (para apoyar el crecimiento personal de los participantes). Así, se les instó a compartir dichas experiencias y trabajar colaborativamente para detectar recursos tanto internos como institucionales frente a una adversidad. Abarca las tablas 35 a la 38.

Fueron 13 los participantes que asistieron a la sesión o a la reposición de la misma. En cuanto a la actividad 2, “practicando la autonomía” las nueve experiencias consignadas por escrito cumplieron el propósito, las demás solo se comentaron debido a lo escaso del tiempo, pero todos pudieron recordar una situación en la cual, a pesar de las dificultades, lograron su meta personal. En cuanto a la actividad 2, en tres de cinco equipos hubo confusión entre algunos recursos internos o externos que se colocaron inadecuadamente en una columna cuando correspondía a la otra.

No obstante, todos los equipos reconocieron que contaban con recursos variados para lograr dicho afrontamiento con éxito. El propósito si bien se cumplió, es necesario reconocer que esto se logró en forma ligeramente distinta a la planeada. Destaca que uno de los equipos (D, tabla 36) incluso pensó en alternativas de solución manejando la reacción que acompaña a la emoción (no alterarse) es una forma de evitar el sentimiento de desamparo o indefensión dado que este implica o inacción o déficit motivacional, y manejar una reacción impulsiva es actuar con control.

En cuanto a la actividad de cierre, fue la misma que en las sesiones anteriores (tablas 37 y 38) que como se sabe ya, pretendió reconocer su unicidad, promovió que los alumnos reconocieran lo aprendido y significativo, tomaran conciencia del aquí y ahora y finalmente, que se responsabilizaran de dicho aprendizaje. Los participantes:

- Mostraron un aumento en el sentimiento de control.
- Señalan la posibilidad de cambiar su conducta y se permiten hablar de sus emociones.
- En general, la mayoría expresan con más apertura sus emociones (KEH5 y OSO5).
- En algunos casos siguen las resistencias a manifestar sus emociones (LRC5 y LAS5).

#### **4.3.6 Análisis de las respuestas de los diarios ACC previos a la quinta sesión.**

En esta actividad el propósito fue retomar y practicar las habilidades aprendidas en las sesiones uno a tres (complementadas por el reforzamiento del sentimiento de control de la sesión cuatro) para retomarlas en la sesión cinco como parte de la estrategia de cuestionamiento eficaz. De los siete diarios que se entregaron, sólo en un caso el nivel del sentimiento de desamparo señalado fue alto (10, caso de KEH5) y no disminuyó después del análisis de la distribución de responsabilidad. Fuera de ello, todos los niveles altos disminuyeron y el más bajo (2 puntos) no disminuyó ni aumentó. Lo cual indica un avance en la disminución del sentimiento de desamparo. Es decir, el propósito general se cumplió y aquí se destacan los resultados más relevantes:

- Se cumplió medianamente el propósito con LET2 dado que reconoce sus emociones, identifica adecuadamente al menos una creencia causal y clasifica adecuadamente la dimensión de personalidad y duración, pero omitió la dimensión de amplitud.

- En el caso de KEH5, su adversidad probablemente requiere de una asistencia psicológica terapéutica. Lo rescatable es que se permitió una apertura emocional y contacto con sus emociones, cuando antes se había estado resistiendo a este contacto fuerte. Se cumple el propósito de auxiliar a los participantes en el contacto y expresión confiada de su emoción.
- En el caso OSO5 hay una notable disminución del sentimiento de desamparo al aplicar el análisis de la distribución de responsabilidad. Su análisis de las dimensiones es cada vez más acertado pues solo cometió 1 error y 8 aciertos.
- En el caso LAS5 cometió 1 error en la dimensión de personalidad, tuvo 3 aciertos, y aunque no disminuyó, pero tiene claro que su comportamiento puede cambiar, tiene alternativas.
- En el caso EAC5 sólo cometió un error, tuvo 8 aciertos, el nivel de desamparo disminuye. Además ya está proponiendo una alternativa de solución, lo cual representó un adelanto conseguido individualmente a la estrategia que vieron en la sesión cinco.
- En el caso GEM 5, comete 1 error y sigue evitando manifestar sus emociones. No obstante, si está proponiendo una alternativa de solución, un adelanto conseguido individualmente a la estrategia que vieron en la sesión cinco.
- Finalmente el caso RNY5, si bien disminuye en su nivel de desamparo y también propuso una solución a su problemática, no distinguió una explicación causal.

#### **4.3.7 Análisis de la quinta sesión.**

Respecto a la estrategia de cuestionamiento eficaz, como se mencionó ya, esta dependió de que los alumnos aprendiesen habilidades sucesivas, de ahí su complejidad creciente, por eso se reservó para la sesión cinco. El propósito del cuestionamiento eficaz fue identificar si estaban generando creencias causales que resultaran en indefensión aprendida en sus adversidades (creencias más globales, completamente externas y más estables), para cuestionarlas y sustituirlas por explicaciones que les proveyeran apercepciones de más control refiriéndose a la conducta como causal (explicaciones más internas, específicas y transitorias), o bien, reenfocando la adversidad, identificando tanto el mejor como el peor escenario, cuestionando la probabilidad de que ocurriese cada uno y planeando alternativas de acción en ambos casos.

Este paso otorga la apercepción de control y la motivación para actuar reduciendo o previniendo el sentimiento de desamparo. Para ello se pidió que recuperaran una experiencia consignada previamente para practicar el cuestionamiento eficaz (agilizando el análisis de dimensiones pues que ya lo tenían). Y bien, en el caso de LRC5 el participante retomó la adversidad de la tarea de la cuarta sesión. Su razonamiento con base en la estrategia le llevó a reducir el nivel de desamparo inicial señalado.

Al participante KEH5, se le ayudó a generar más cuestionamientos y alternativas que las que había escrito ya que eran escasas (e.g. que es buena en la carrera, responsable y cumple tareas) se le sugirió hacer una lista de cosas que hace bien fuera de la escuela. Con el participante LAS5, aunque solía mostrar un muy bajo sentimiento de desamparo, en esta ocasión sube en vez de permanecer bajo, parece mostrar resignación pues comenta que ya llevan varios meses mal. No obstante, no hay déficit motivacional pues presentó una alternativa a cada creencia antes propuesta.

En el caso del participante OSO5, este fue uno de los que reportó la mayor mejoría, se le ayudó con el cuestionamiento eficaz y mejoraron sus expectativas. Pero se notó que aún confundía explicaciones causales con expectativas. Su sentimiento de desamparo disminuyó notablemente y también propuso una alternativa de solución a una adversidad que antes consideraba no superable.

EAC5 fue de los participantes que más aprovecharon el curso para expresar sus problemas y que aprendieron rápidamente a analizar sus adversidades, así mismo, a encontrar alternativas. Su cuestionamiento fue inmediato y fluido, encontrando una alternativa de solución a una adversidad que consideraba difícil de superar enfocándose en cambiar su comportamiento frente a los hechos que la detonan y haciendo un reparto más analítico de la responsabilidad (o causas).

Para el caso de MFH2, si bien el desamparo siguió siendo relativamente alto (de 8 bajó a 6) y se le ayudó con el cuestionamiento eficaz, requería de al menos una hora para ayudarla a cuestionar creencias profundamente arraigadas. Dijo que debía pensarlo más, pero ya veía una salida. Pero en los casos AMG2, AKJ2 y MCA2, el cuestionamiento eficaz les ayudó a hallar alternativas de acción en entornos escolares o familiares. En los dos primeros el sentimiento de desamparo disminuyó notablemente y en el tercero bajó también.

En el caso de JES2, presentó sus alternativas más bien como mandatos, una tendencia que no dio tiempo de cuestionar en ese momento. No obstante, en las tres alternativas presentó la necesidad de cambiar su forma de pensar sobre sí misma o sobre la situación y la opción de actuar (confiar). Disminuyó notablemente su sentimiento de desamparo. Finalmente, en la técnica de cierre, se aplicó la misma autoevaluación pero esta vez enfocada a la totalidad del taller (tablas 57 y 58). Como se ve, se cumplió el propósito pues los participantes señalaron que se concientizaron que debían modificar su comportamiento, sustituir el concepto de culpa por el de responsabilidad y modificar las emociones y actitudes negativas hacia sí mismos por otras positivas.

En cuanto a las emociones, de los 10 participantes que las consignaron, sólo uno manifestó estar sorprendido y confundido (emocionalmente respecto a su pareja, se asumió que este hecho le perturbó durante la quinta sesión debido a la intensidad de dichas emociones). Los demás manifiestan emociones positivas hacia los contenidos del taller en general y consideraron que sí habían aprendido a cuestionar sus pensamientos negativos.

## Discusiones

Si bien cinco sesiones de taller no son suficientes para modificar patrones conductuales ineficaces sumamente arraigados, sus estrategias son un detonante de la introspección sistematizada, habilidad necesaria para que las personas reflexionen y cuestionen las creencias que los podrían colocar en la indefensión aprendida. Tal patrón en general no fue alto en el grupo ya que la presencia de la expectativa de no controlabilidad fue leve en la mayoría de los participantes, además esta, como se mostró en las gráficas 10 a 15, bajó aún más. No obstante, al analizar casos particulares, se demostró que varios participantes estaban en riesgo de presentarla o ya la cursaban.

Con las actividades 4.3.1 y 4.3.2 (véase anexos “vivencias de los participantes”) se observa que el propósito `identificar los sentimientos de desamparo en otros y sus causas cognitivas´ se cumplió. Este fue un paso previo para poder abordar la apercepción de no controlabilidad, identificar que los pensamientos influyen en los sentimientos y en las decisiones, lo que apreciaron debidamente en el ejemplo dado. Luego aplicaron este ejercicio de reflexión a sí mismos otorgando un nivel de presencia al sentimiento de desamparo - principal componente de la apercepción de no control-, lo que se logró con diez participantes de la primera sesión y con los 17 de la sesión dos.

Por otro lado, como se observa con las respuestas del cuestionario de cierre de la sesión dos (tabla 13), están aprendiendo a reflexionar en sus explicaciones, lo que consideran como causas de lo que les sucede y lo que se dicen, que es uno de los pasos para evitar los pensamientos autoculpabilizantes (e. g. LET2) o pensamientos incapacitantes característicos de la indefensión aprendida, algunos reconocen que hay cosas que pueden hacer, otros hablan de no etiquetarse, de no internalizarlo todo, de no auto devaluarse y de cuidarse más a sí mismos.

Aprendieron la diferencia entre las causas específicas y las globales, reconociendo que las específicas son preferibles para analizar los problemas (e. g. OSO5, EAC5, KEH5), aunque esto tuvo que ser recalado en los talleres subsiguientes. Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales en las primeras dos dimensiones de la indefensión aprendida abarcadas: El locus de control y la amplitud.

Si bien varias pueden ser las causas de los resultados que parecen no favorecer completamente a la pregunta de investigación en cuanto a la dimensión “percepción de no control” (gráfico 4 frente al 5), se recuerda que el gráfico 7 mostró una reducción importante en la presencia de la variable que de por sí ya era leve. No obstante se presume que esto fue así porque en el taller se fomentó la reflexión acerca de la distinción entre asumir la responsabilidad personal de las adversidades modo realista, si se toma en cuenta que en el taller se les instó a diferenciar entre las ocasiones en que debían asumir la responsabilidad personal y aquellas en las que la situación no estaban dentro de su control, reuniendo evidencia para ello.

Segundo, en la semana de la sesión cinco, los alumnos se encontraban en la entrega de trabajos finales del cuatrimestre y algunos se enteraron que no tenían derecho a examen por faltas (una variable institucional que no se pudo tener en cuenta en el taller) y otro factor de influencia pudiera ser que tres de los 16 participantes no asistieron a la última sesión, en la que se les mostró como emplear la técnica de cuestionamiento eficaz.

Finalmente la variable institucional pudo haber sido otro factor de influencia respecto al compromiso con el taller ya que no se suele dar importancia a la carrera de psicología como se hace con otras que cuentan con sus laboratorios o clínicas especializadas, aun cuando la carrera lleva seis años existiendo en la UMAG. Otro elemento de esta cultura es que hay una práctica de premio-castigo en las actividades extracurriculares (que no son obligatorias por política pero si en el hecho) y en este caso, no recibían puntos por asistir ni se les forzó, y se les ofertaron muchas actividades en la última semana del taller que se volvieron obligatorias a las que se vieron forzados a asistir y por ello algunos alumnos se disculparon pues debían ir a la otra.

## Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en las gráficas, se puede presumir que los participantes en su mayoría no presentaban un cuadro importante del patrón de indefensión aprendida al iniciar el taller, no obstante sí existían indicios de la presencia leve de algunas de sus dimensiones, lo cual demandó la necesidad de prevención y por ello se llevó a cabo el taller. Sus resultados cuantitativos y cualitativos reflejan un cambio en las dimensiones de la variable. En general se obtuvo una evolución positiva en las nueve dimensiones que conforman la variable.

Las dimensiones en las cuales el impacto del taller fue menor son la apercepción de no controlabilidad y la dimensión de personalización-impersonalización (internalidad-externalidad). Se esperaba que su índice disminuyera, lo cual sucedió en el relacionado con la sensación de control en atribuciones causales externas, no tanto con las internas, sin embargo en el taller se discutió que cuando se atribuye la causa de las adversidades a una característica personal comportamental esto implica un mayor control de la situación, lo cual puede ser el motivo por el que las respuestas fueron más reservadas al respecto de este ítem. Sin embargo, en ambas dimensiones los resultados globales muestran una disminución, al menos leve.

En todas las demás dimensiones se muestra un resultado favorable a la pregunta de investigación, sobre todo se observa una preferencia mayor por causas más específicas, lo cual es un efecto esperado del taller en la dimensión de amplitud. Más fue el déficit de carácter emocional la dimensión que mayores cambios positivos registró en función de los puntajes obtenidos en las medias y las modas.

Se considera que los logros del taller se deben a que a los participantes se les dio la oportunidad de expresarse de manera personal y no solo se les instruyó sobre los términos, ya que se les hizo reflexionar en cada una de las dimensiones que integran la indefensión aprendida sin inducirlos en esta, pues habría sido contrario al respeto del individuo. Se optó por hacer reflexionar a los participantes mediante la recuperación de experiencias adversas y su análisis en cuanto a los sentimientos de indefensión ante ellas, de las dimensiones que los aproximaban a dichos sentimientos y en cómo enfocar el proceso para prevenir o sobreponerse a dicho patrón.

Con base en los resultados de la actividad uno de la sesión tres, se puede concluir que los diarios de adversidad son herramientas adecuadas en la búsqueda de indicadores de indefensión aprendida, en especial al establecer los niveles del sentimiento de desamparo. Y en cuanto a una de las principales aportaciones de la presente investigación a la teoría de la indefensión aprendida, se retoma la construida al rededor del concepto de responsabilidad y que había permanecido ignorado –al menos en la revisión bibliográfica hecha en la presente-.

Este hecho -la responsabilidad- se reconoce como parte de las creencias causales cuando el evento se atribuye una causa interna, más la teoría no había hecho una distinción entre responsabilidad mutable y responsabilidad inmutable y se había enfocado en el concepto de culpa, sugiriendo que esta provenía de una atribución causal interna dependiente del carácter (difícilmente modificable). Por ello se consideró que el enfoque humanista dado al taller dado que este prima el reconocimiento de los seres humanos como capaces de tomar decisiones y responsabilizarse por sus actos sobre la promoción del sentimiento de culpa. A favor de este encuadre se halló evidencia de la distinción entre responsabilidad y culpa (sesión uno y dos).

Así mismo, la necesidad de introducir la distinción entre “culpa” y “responsabilidad” se volvió evidente y como se puede apreciar en las respuestas dadas en la tarea para casa tras la sesión tres, el efecto de dicha distinción fue positivo en relación al objetivo tanto de dicha sesión como del taller en general. Con el fin de continuar con el enfoque humanista que prima la responsabilidad sobre la culpa, este segundo concepto se sustituyó por el de responsabilidad inmutable (causas internas debidas a rasgos caracterológicos raramente transformables) y se enfatizó su diferencia en relación a la responsabilidad mutable (dependiente de los actos).

Se aprecia que el propósito de la quinta sesión, que reunió el propósito general del curso, se cumplió satisfactoriamente. Los participantes consolidaron las habilidades que adquirieron en las sesiones previas y que son fundamentales en el `cuestionamiento eficaz`, estrategia que demostró ser adecuada para evolucionar las creencias causales que propician la indefensión aprendida (externas, globales y estables; o también internas caracterológicas, globales y estables) en creencias que fomentan la apercepción de control (más internas, más específicas y más transitorias-inestables), es decir, aquellas que se refieren al comportamiento o los actos.

Además de lo anterior, la estrategia de cuestionamiento eficaz previene o elimina el déficit motivacional al llevar a la propuesta de alternativas de acción, lo que es en sí mismo, un elemento que disminuye el déficit cognitivo. Cabe añadir que se cuidó, en esta propuesta de dicha estrategia, de proporcionar a los alumnos una habilidad: la de analizar el reparto de responsabilidad mediante al pregunta ¿hay otra forma de enfocar la situación? Para que consideraran detenidamente la participación tanto de causas internas como externas evitando la falsa creencia de omnipotencia (explicaciones totalmente interna) o de control nulo (explicaciones totalmente externas).

Para finalizar se considera que, si bien en la práctica algunas actividades no se pudieron realizar, quienes terminaron el taller manifiestan un aprendizaje significativo que aplicarán a sus vidas e incluso algunos participantes señalan que les servirá para aplicar la estrategia en su práctica profesional psicológica, ya que se han adquirido una forma sistematizada de ejecutar la introspección y que, mediante el razonamiento y análisis de las emociones, así como de los temores, lleva no solo a cuestionar la veracidad de las creencias, sino a proponer alternativas de acción en el mejor y en el peor de los escenarios imaginados, es decir, promueve la toma de decisiones.

## Recomendaciones

Como todo trabajo de investigación este cumplió con ser sistemático y apearse a los lineamientos de un trabajo científico riguroso, no obstante, dada la novedad del mismo y la escasez de las fuentes para orientarse sobre su objetivo primordial, hay ciertos elementos de la investigación a mejorar. En general, se considera relevante que las investigaciones sobre la indefensión aprendida se sigan llevando a cabo, sobre todo en las poblaciones estudiantiles de riesgo, como lo son las de adolescentes, poblaciones de escasos recursos y la población femenina que es más susceptible a presentar el patrón o la presencia moderada de algunas de sus dimensiones fundamentales.

Sobre el instrumento “inventario de desamparo aprendido” se recomienda cambiar el formato para que los alumnos señalen sus opciones de respuesta, es decir, en vez de presentar el 0, 1, 2 y 3, se recomienda presentar las siglas correspondientes a las opciones como encabezado de la columna que las represente frente a cada afirmación. Lo siguiente es hacerlo pasar por un proceso de factorización con el fin de identificar la saturación de la variable correspondiente por cada ítem, con el fin de depurarlo y hacerlo más específico, creándolo una versión infantil.

En cuanto al taller, este se considera una estrategia eficiente para recuperar las vivencias de los alumnos en cuanto a lo que ellos consideran adversidades y darles un espacio de expresión, lo que en sí mismo ya es un objetivo de los programas educativos humanistas y que muchas veces consideran que la simple presencia de un psicólogo o de docentes competentes puede solventar, cuando lo que se observa es que desconocen cómo acercarse a sus alumnos cuando tienen la intención de apoyarlos en el desarrollo del manejo de sus emociones. Y al implementarlo se ayudaría a los estudiantes a concientizarse de sí mismo, de sus emociones y de sus creencias.

Como ya se mencionó antes, las actividades, tareas, lecturas y reflexiones están enfocadas primero a superar los pensamientos y sentimientos de no control, las expectativas de no control y a retar las creencias, y en segundo lugar, a fomentar la responsabilidad personal modificable y el pensamiento realista positivo, elementos necesarios en la superación de la indefensión aprendida pero que pueden traer mayores beneficios a la persona que el hecho de superarla.

Se sugiere que se lleve a cabo como un taller de desarrollo humano optativo para los primeros semestres de universidad y puede adaptarse para el bachillerato. Que se presente no sólo como estrategia de afrontamiento, sino como un medio de promoción del crecimiento personal pues es preventivo (como se demostró ya al disminuir las medias de la mayoría de las dimensiones que se presentan en la indefensión aprendida) y ayuda a sistematizar la introspección. Para ello hay actividades que pueden sistematizarse más. Esto se revela en la tabla 13.

Sesión	Recomendaciones y cambios
Sesión uno	<p>Dividir las tareas en dos sesiones o extenderla a 150 minutos.</p> <p>Incluir más definiciones tras un cuestionamiento exploratorio sobre algunos de los conceptos que se explicaron verbalmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La definición de <i>pensamientos automáticos</i> tras un ejercicio que les ayude a reconocer uno o algunos de los que ellos suelen presentar.</li> <li>- La de <i>sentimientos de desamparo</i> antes de introducir las preguntas de la tarea 4.3 y dar un espacio para que los estudiantes comenten sus impresiones sobre el concepto y la experiencia que han tenido con el mismo, como la han confrontado ellos y que piensan que deberían hacer las protagonistas.</li> </ul>
Sesión dos	<p>Dividir las tareas en dos sesiones o extenderla a 150 minutos.</p> <p>Que en la tarea 1.2 tengan una escala para cuando hablen de sus sentimientos de desamparo en el momento de ocurrir la adversidad, seguida de la pregunta sobre el porqué se sintieron así y otra escala para el después, acompañada de la pregunta ¿qué ha cambiado y por qué?</p> <p>En la segunda sesión, en la actividad tres (tabla 25) sería conveniente incluir un ejemplo breve de cómo realizar la clasificación con base en el caso virtual de la sesión uno y es necesario cambiar la forma en la que se redactó la tarea 3.1.</p>
Sesión tres	<p>Dividir las tareas en dos sesiones o extenderla a 150 minutos.</p> <p>En la actividad 1.3 es confusa la instrucción para que indiquen la fuerza de cada creencia en cuanto a su veracidad ya que se solicita tanto al redactar las creencias cómo posteriormente. Se sugiere dar la instrucción una vez e incluir un ejemplo usando el caso virtual.</p>

	<p>Hay que corregir la clave de la numeración en la actividad siguiente ya que aparece como 1.2 en vez de la correspondiente numeración que es 1.4.</p> <p>Así mismo, hay que señalar la secuencia de las preguntas 3.4 y 3.5 en el manual.</p> <p>Cambiar el término responsabilidad inmutable por responsabilidad difícilmente modificable.</p>
Sesión cuatro	<p>Otorgar más tiempo para que los alumnos realicen la consigna de un evento personal catalogado como adverso pero en el que tuvieron confianza en su éxito.</p> <p>Ejemplificar una situación escolar enfatizando la distinción entre recursos internos y externos.</p>
Sesión cinco	<p>Extender el tiempo para comentar y revisar el ejemplo virtual de cuestionamiento eficaz.</p>
En general	<p>Reducir el cupo de cada grupo a un mínimo de 8 y un máximo de 12 participantes por sesión para facilitar la retroalimentación inmediata durante la ejecución del taller.</p>

Tabla 13: Recomendaciones por sesión

Se recomienda adaptarlo al nivel medio superior y/o al nivel básico con actividades y casos virtuales adecuados a las vivencias acordes con las que suelen vivir los chicos de dichos niveles y procurar la retroalimentación de cada participante ya sea en el taller o la revisión con observaciones de sus manuales ya que, con base en la experiencia presente, a pesar de que parecen comprender claramente las instrucciones en ocasiones las distracciones les llevan a cometer errores, es importante por ello que no existan más de 12 participantes por taller.

El taller se puede tomar como antecedente de futuras intervenciones sistematizadas que pretendan alinear los objetivos y metas del paradigma humanista con actividades o acciones concretas en el espacio áulico o en espacios de desarrollo humano en general para adultos. Sin embargo, quien lo lleve a cabo, debe ser un docente o un facilitador que haya aplicado las estrategias planteadas en el mismo en su propia experiencia, comprometido con su propio desarrollo personal y que comulgue con los principios del paradigma humanista, que los haya hecho suyos.

## Referencias

- Abramson, L. Y, Seligman, E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulations. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74
- Abreu, P. (2011) Novas Relacoes entre as Interpretacoes Funcionais do Desamparo Aprendido e do Modelo Comportamental de Depressao. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 24(4), 788-797.
- Aresti, L. (2003). *Violencia intrafamiliar: La presencia del miedo en casa*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aspe, V. (2013) *Desarrollo Humano: Un enfoque por competencias genéricas y disciplinares* (2da. ed.). Impreso en México: Limusa.
- Banco Mundial de Reconstrucción y Fomento (1995). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>
- Barraza, A. (2011) Indefensión Aprendida y su relación con el nivel de Estrés Autopercebido en alumnos de licenciatura. En A. Barraza & A. Jaik (coord.). *Estrés Burnout y Bienestar Subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (34-51), Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Barraza, A. y Silerio, J. (2011). Indefensión Escolar Aprendida en el nivel Medio Superior: un estudio comparativo. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 3(10), 7-20.
- Barraza, A. y Silerio, J. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente*, 15(28), 337-347

- Bloom, B. (1971). Educación y desarrollo humano. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (comps.) (1992). *Desarrollo del Potencial Humano: Aportaciones de una psicología humanista* (vol. 4). México: Trillas.
- Botero, M.; Oliver, E. y Zanola, M (2007). *La Indefensión Aprendida: En la búsqueda de caminos frente a los cambios*. Uruguay: Psicolibros.
- Buber, M. (1984). *Ich un Du* [Yo y Tú]. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico: Teorías y aplicaciones básicas*. México, D.F.: Alfaomega.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (15 de septiembre de 2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Última reforma publicada DOF 2017*. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx>
- Cárdenas, V. G. y Cortés, B. (2007). Indicadores sociocognitivos de Indefensión Aprendida en padres de familia de una comunidad rural. En B. Cortés (ed.). *Psicología social: perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible*. México: Amapsi.
- Centro de Información Juvenil del Ayuntamiento de Zaragoza (2011). *Publicación de las asesorías para jóvenes: Sal de dudas*. España: Universidad de Zaragoza.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. México: Alafi.
- Echebarría, A. (1997) *Sesgos Atribucionales: Psicología Social*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Feldman, R., Martorell, G., y Papalia, D. E. (2012) *Human Development* [Desarrollo humano] (12ª. Ed) (María Elena Ortiz Salinas, José Francisco Javier Dávila, traductor). Impreso en México: Mc Graw Hill. P. 253-254. (Obra originalmente publicada en 2012)

- Ferreira, E. C. & Tourinho, E. Z. (Abril-Junio, 2013) Desamparo aprendido e incontrolabilidade: relevância para uma abordagem analítico-comportamental da depressão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 211-219. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n2/10.pdf>
- Firmin, M., Hwang, C., Copella, M. & Clark, S. (2004). Learned helplessness: the effect of failure on test-taking. *Education*, 24(4), 688-693.
- Gillham, J., Jaycox, L., Reivich, K. & Seligman, M. (2013). *The Optimistic Child* [Niños optimistas]. (Francisco Ramos, traductor). Impreso en México: Debolsillo. (Obra originalmente publicada en 2011)
- Gómez, M. C. (2014). *Diagnóstico del tutor desde el reconocimiento del otro, una propuesta de evaluación con enfoque humanista para la universidad de oriente, campus Puebla*. (Tesis inédita de maestría) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- González, J. y Hernández, A. (2012). La desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: Análisis desde el modelo de Beck. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 313-327.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Impreso en México: Paidós educador. P. 105-110.
- Jenkins, R. (2007). *Mental Health and disability –key concepts*. Recuperado de <http://www.oecd.org/els/emp/45106413.pdf>
- Jensen, E. (2004). *Learning and Brain: Educational Competencies and Implications* [Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas] (Alberto Villalba, traductor). Madrid, España: Narcea. (Obra originalmente publicada en 1998)
- Jourard, S. & Landsman, T. (1987). *Healthy Personality* [Personalidad saludable] México: Trillas.

- Lafarga y Gómez del Campo (comps.) (2007). *Desarrollo del Potencial Humano: Aportaciones de una psicología humanista* (vol. 1). México: Trillas.
- Leite, M. H. (1997) Um Olhar Crítico Sobre o Estudo do Desamparo Aprendido. *Estudos de Psicologia, 14*(3) 17-26.
- Maggi, R., Díaz Barriga, F., Madrigal C., Ríos, P. y Zavala, J. (2005). *Desarrollo Humano y Calidad: Valores y Actitudes* (3ra. ed.). México: Limusa.
- Maldonado, A. (2000). Los Organismos Internacionales y la Educación en México: El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos, 22*(87), 51-75.
- Minici, A., Rivadeneira, C. y Dahab, J. (Julio, 2010). Desesperanza aprendida: Un modelo experimental de la depresión. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual, (19)*, 12-16.
- Montero, J. R. (1990). Fracaso escolar, un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada. 43*(2), 257-268.
- Montes, G. (1996). *El Conflicto Sociocognitivo del Niño en la Construcción de Valores* (tesis inédita de maestría) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Morris, Ch. G. & Maisto, A. A. (2005) *Introducción a la Psicología* (12da. ed.) (María Elena Ortiz Salinas, traductora). México: Pearson educación.
- Myers, D. V. (2004). *Exploraciones de la psicología Social* (3ª ed.) (Javier Burón Orejas, traductor). México: McGraw Hill. Pp. 49.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2), 1-15.  
Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (1948/2016) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>

Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (2017) *Enhancing The Capacity Of Partnerships To Influence Policy*. Recuperado de <https://www.oecd.org/cfe/leed/38032830.pdf>

Piqueras, J. A.; Martínez, A. E.; Ramos V.; Rivero, R.; García, L. J. y Oblitas L. A. (2008). Ansiedad, depresión y salud. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Redalyc*, 15(1), 43 – 73. Rescatado el 3 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134212604002>

Quitmann, H. (1989) *Psicología Humanística: Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. España, Barcelona: Herder.

Rogers, C. (s. f.). ¿Necesitamos “una” realidad? En J. Lafarga y J. Gómez Del Campo (comps.). *Desarrollo del Potencial Humano* (vol. 1) (pp.231-240). México, D.F.: Trillas.

Roth, S. (Marzo de 1980) A revised model of learned helplessness in humans [Un modelo revisado de la indefensión aprendida en humanos]. *Journal of Personality*, 48(1), 103-133.

Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. (Mercé Diago y Abel Debritto, traductores) México, D.F.: Zeta. (Obra originalmente publicada en 2002)

Sharad, S & Shah, H. (2008). *Effect of Organizational Culture on Creating Learned Helplessness Attributions in R&D Professionals: A Canonical Correlation Analysis* (traducción personal). *VIKALPA*, 33(2), 25-45.

Secretaría de Educación Pública (2016) *El Modelo Educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. Ciudad de México, México. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Competencias Genéricas que Expresan el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Competencias-Genericas.pdf>

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje* (2ª. ed.). México: Pearson.

Torres, J., y Villareal, L. (2008) El abuso emocional, físico y sexual en las relaciones disfuncionales de parejas casadas. En M. L. Quintero y C. Fonseca, (coords.). *Investigaciones de Género*. México: Porrúa.

United Nations for the Education, Science and Culture Organization (1995) *Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior*. Francia. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/institutes/35cresolutions.pdf>

Universidad México Americana del Golfo (s. f.) *Misión y Visión*. Recuperado de <http://www.umag.edu.mx/quienesSomosMision.html>.

Universidad México Americana del Golfo (septiembre, 2014) *Invariantes Metodológicas para el Desarrollo de las Sesiones de Clase*. Documentos institucionales. Puebla, Pue.

Villanueva, M. (1995) *Hacia un modelo integral de la personalidad* (3ra. ed.) México: Manual Moderno.

## **Anexos**

1. Inventario de desamparo aprendido.
2. Carta de consentimiento.
3. Tablas de análisis.
4. Manual del participante.

### Anexo 1: Inventario de desamparo aprendido.

Edad: \_\_\_\_\_ sexo: femenino \_\_\_\_ masculino \_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_

Señala con una cruz el número que exprese tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes, usando para ello la siguiente escala.

Desacuerdo totalmente	Desacuerdo medianamente	Acuerdo Medianamente	Totalmente de Acuerdo
0	1	2	3

1. No hay una relación directa entre lo que hago y las calificaciones que he obtenido.

0	1	2	3
---	---	---	---

2. En un futuro cercano seguiré obteniendo malos resultados pues no hay una relación entre el esfuerzo que pueda hacer y los resultados que obtendré.

0	1	2	3
---	---	---	---

3. Cuando obtengo notas reprobatorias disminuyen mis ganas de intentar algo para mejorar.

0	1	2	3
---	---	---	---

4. Después de reprobador un examen se me dificulta aprender nueva información relacionada con el contenido de ese examen.

0	1	2	3
---	---	---	---

5. Mi autoestima disminuye cuando sólo yo tengo dificultades con una materia mientras otros compañeros la tienen fácil.

0	1	2	3
---	---	---	---

6. Me entristece no poder evitar que me vaya mal en los estudios.

0	1	2	3
---	---	---	---

7. Las cosas malas que ocurren en los estudios se deben a razones pasajeras.

0	1	2	3
---	---	---	---

8. Las razones que provocan que me vaya mal en los estudios también afectan muchas otras áreas de mi vida.

0	1	2	3
---	---	---	---

9. Las cosas malas que me ocurren se deben a características de mi persona que no puedo controlar.

0	1	2	3
---	---	---	---

10. Las calificaciones que obtengo dependen completamente de mi esfuerzo.

0	1	2	3
---	---	---	---

11. Pienso que en el futuro lejano seguiré sin obtener notas altas pues no existirá relación entre los esfuerzos que realice y las calificaciones que se me otorguen.

0	1	2	3
---	---	---	---

12. Cuando repruebo un examen me tardó más en recuperar las ganas de estudiar que cuando apruebo.

0	1	2	3
---	---	---	---

13. Cuando repruebo un examen tardó más en recuperar mi ritmo de estudio y aprendizaje que cuando apruebo.

0	1	2	3
---	---	---	---

14. Mi amor propio disminuye cuando noto que otros compañeros pueden resolver exitosamente situaciones escolares en las que yo fracaso.

0	1	2	3
---	---	---	---

15. Cada vez que me va mal en mis estudios y no puedo remediarlo me deprimó.

0	1	2	3
---	---	---	---

16. Las situaciones que provocan que me vaya mal en los estudios permanecerán igual.

0	1	2	3
---	---	---	---

17. Las cosas malas que me ocurren se deben a situaciones del ambiente que están fuera de mi control.

0	1	2	3
---	---	---	---

18. El reconocimiento que los alumnos obtiene por parte del profesor es independiente del esfuerzo que ellos muestren.

0	1	2	3
---	---	---	---

19. Si en un futuro inmediato se me presentara una dificultad en los estudios no podré hacer nada para evitarlo.

0	1	2	3
---	---	---	---

20. Al reprobar algunas materias se reduce mi motivación por la carrera que estudio.

0	1	2	3
---	---	---	---

21. Se me dificulta aprender nueva información perteneciente a las materias en las que he reprobado.

0	1	2	3
---	---	---	---

22. Cuando mis fracasos en el ámbito escolar se deben a mis características personales el aprecio que me tengo disminuye.

0	1	2	3
---	---	---	---

23. Cuando me va mal en los estudios y no puedo remediarlo disminuye mi ánimo.

0	1	2	3
---	---	---	---

¡Gracias!

## Anexo 2: Carta de asentimiento.

### CARTA DE ASENTIMIENTO

---

Taller Vivencial de Desamparo Aprendido: *una propuesta de prevención desde el enfoque humanista.*

Estimado estudiante.

Mi nombre es Alicia Susana Rosales Alvarado, licenciada en psicología y estudiante de la Maestría en Educación Superior en la facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, docente hora clase de la Universidad México Americana del Golfo desde hace cuatro años a la fecha.

Actualmente realizo una investigación que persigue dos metas, a saber:

1ra. Identificar la presencia de la condición conocida como Desamparo Aprendido en los estudiantes de nivel universitario de la Universidad Mexicoamericana del Golfo (UMAG).

2da. Determinar si un taller con enfoque humanista ayuda a disminuir la intensidad de la presencia de desamparo aprendido en los estudiantes que cursen dicho taller.

Tu contribución en el estudio constaría en asistir puntualmente al taller en el cual se te asignarían varias actividades y proporcionarán estrategias para reforzar tus habilidades para afrontar la condición denominada Desamparo Aprendido.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ninguna represalia salvo lo acordado en la planeación de las materias relacionadas con el presente taller, tampoco las habrá si no quieres responder a alguna pregunta en particular.

Se te informa, no obstante, que el reconocimiento se dará al final de la participación en el taller siempre que se cubra en un 80% la asistencia al mismo.

Toda la información recabada será confidencial. Esto quiere decir que no comunicaré a nadie tus datos de identificación salvo para el registro de asistencia de la UMAG y siempre se hará.

Si aceptas participar, te pido que por favor proporciones tu nombre y firmes en las líneas indicadas.

---

Nombre y firma de la persona de quien se obtiene el asentimiento:

Fecha: a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

### Anexo 3: Transcripción y análisis de las principales respuestas de los participantes en las actividades del taller.

Se presenta la transcripción de lo que los participantes del taller contestaron en su manual o en algunas de sus actividades de reforzamiento. Cada participante se identificó con una clave para respetar el anonimato pero de forma tal que se pueda dar un seguimiento a sus respuestas.

#### Primera sesión.

Tabla 14: Respuestas de la actividad 1.2 de la sesión uno.

Primera sesión: 1.2 En las líneas de abajo escribe la razón por la que te sientes de esa forma.		
<i>Propósito: Fomentar la conciencia de las causas de sus estados emocionales mediante el aprendizaje situado, con el fin de promover su autorreflexión.</i>		
<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Irritada, no dormí bien	Se atribuye a una causa física, cumple el propósito
OSO5	Me siento mal, por mi dolor de estómago y náuseas.	Se atribuye a una causa física, cumple el propósito
GEM5	Feliz, porque dormí bastante, es un día bonito, puesto que no está nublado, estoy con las personas que amo (Chiqui, familia, novio)	Se atribuye tanto a una causa física como al clima y a la compañía de otras personas que valora, cumple el propósito, cumple el propósito.
LAS5	Feliz porque tengo salud, amigos, oportunidades.	Lo atribuye más a causas impersonales (externas) que a personales (internas), cumple el propósito.
EAC5	Feliz, porque es un día nuevo, en el cual viviré experiencias y estaré con mi amiga (Glow)	Muestra más autonomía y la valoración de una relación interpersonal significativa para ella
RNY5	Me siento feliz porque, no tengo ningún problema en el amor, y porque no llegué muy tarde a la escuela	El sentimiento de felicidad lo atribuye a causas más externas que de comportamiento.
MTM5	Triste, no quiero decir el por qué	Se fomenta la auto conciencia
MJG2	Pues me siento feliz porque pues amanecí de buenas vi a un amigo que ya no veía y me siento pensativo.	Tiene conciencia de su estado emocional así como de las razones que lo causan.
NAG2	Me siento como confundida, o más que nada ansiosa, por saber qué es lo que va a pasar en el taller y en muchos temas de mi vida	Se cumple con el objetivo humanista de promover en los estudiantes aquellos sentimientos positivos a las asignaturas, que en este caso son sentimientos positivos al contenido del taller.
YAG2	Estoy feliz porque a pesar de todos los problemas, quiero disfrutar mi alrededor, prefiero que todo fluya y desconcertada por el que veré con el taller	
MCA2	Feliz porque voy a aprender cosas nuevas en el taller y a la vez duda de lo que vaya a pasar en él	
AKJ2	<i>No aplica</i>	<i>No aplica</i>
ADA2	Triste, pues por causalidades que no creo que me deben de afectar, pero me afectan y me quiebran por dentro.	Quizás el taller no sea suficiente para auxiliar a este estudiante, pero puede ser un comienzo para que inicie una introspección saludable.
EGS2	Temeroso, por miedo a que me den de baja en la escuela por unos papeles, y triste porque voy bien en todas las materias	Quizás el taller no sea suficiente para auxiliar a este estudiante, pero puede ser un comienzo para que inicie una introspección saludable.

MFH2	Feliz y orgullosa, por estar cumpliendo una meta que estaba pendiente.	Coincide con el postulado del humanismo respecto a que el hombre es intencional
JES2	Pues alegre porque las cosas que hice salieron bien y enojado porque hay gente muy grosera y con la expectativa de qué pasará en la escuela y en las cosas que haré	Se cumple el propósito
LET2	Decaída, porque estoy como pensando en otras cosas que me ponen triste, pero igual estoy feliz porque me distraen	Tiene que ver con el postulado humanista acerca de que el ser humano es consciente de sí mismo
KFM2	Me siento preocupada por miedo a la decisión que tomarán mis papás	Vive en un contexto humano
AMG2	Me siento bien por el hecho de que voy a aprender nuevas cosas	Sentimientos positivos hacia el taller
BMP2	Me siento alegre por poder venir a la escuela un día más para aprender cosas diferentes y siempre soy alegre pase lo que pase, ese es mi estado de ánimo.	Persona con carácter optimista
GIJ2	Feliz, porque siempre esto de buen humor, y porque amanecí bien y tengo a las personas que quiero conmigo (dibujo de un corazón).	Persona con carácter optimista

Tabla 15: Análisis de la actividad 1.4 de la sesión uno.

<b>Primera sesión: 1.4.1 ¿Qué coincidencias hay entre tus compañeros y tú?</b>		
<i>Propósito: Identificar los elementos que los hacen semejantes o también distintos con base en las experiencias relatadas con el fin de fomentar su autoconocimiento.</i>		
<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	No, ninguna (qué triste).	<i>Este participante considera que no hay coincidencias lo que le parece triste</i>
OSO5	Ninguna.	<i>Este participante considera que no hay coincidencias</i>
GEM5	Que la mayoría está feliz	Este participante ve que la mayoría coincide con su estado de ánimo
LAS5	Que lo que hace feliz es la familia o amigos	Este participante observa coincidencias, factores externos
EAC5	El sentimiento de alegría y felicidad	Este participante observa coincidencias en cuanto a la alegría
RNY5	En que todos estamos, bueno la mayoría felices	Este participante observa coincidencias, recalca que no todos.
MTM5	Ninguna, a pesar de que algunos tomaron la misma imagen que yo.	<i>Este participante considera que no hay coincidencias</i>
MJG2	Que algunos son felices igual y les da curiosidad el taller	Observa coincidencias
NAG2	Muchos sienten curiosidad por saber que vendrá en el taller	Observa coincidencias
YAG2	Nos causa nervios el taller y queremos ya reconocerlo	Observa coincidencias
MCA2	Que algunos enfocan sus emociones hacia el taller	Observa coincidencias
AKJ2	<i>No aplica</i>	<i>No aplica</i>
ADA2	La felicidad por aprender cosas nuevas	Observa coincidencias
EGS2	Dudas en el tema del taller, curiosidad	Observa coincidencias
MFH2	La mayoría sienten curiosidad acerca del taller	Observa coincidencias
JES2	Pues en qué pasará en el taller	Observa coincidencias
LET2	Pues creo que en el saber para qué nos va a servir este taller	Observa coincidencias
KFM2	Que también mis compañeros tienen preocupaciones	Observa coincidencias

AMG2	Por el hecho de estar feliz	Observa coincidencias
BMP2	Que hay compañeros que se sienten felices por un nuevo día y por aprender algo nuevo	Observa coincidencias
GIJ2	Que la mayoría también se siente muy bien y agradecido	Observa coincidencias
<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Para crear empatía y tolerancia al respecto de cada sentir.	Se cumple el propósito
OSO5	Para saber cómo nos sentimos y si coincidiáramos con otra persona.	Se cumple el propósito
GEM5	Para hacer consciente lo que estás sintiendo (viviendo)	Se cumple el propósito
LAS5	Para tener empatía con los demás	Se cumple el propósito
EAC5	Para saber los diferentes estados de ánimo con los cuales viene cada uno	Se cumple el propósito
RNY5	Por qué pues, para ver cómo se sienten las personas que están a mí alrededor, para ver cómo me siento yo en realidad.	Empatía. Se cumple el propósito
MTM5	Para ver el estado de ánimo y ver que vamos a trabajar.	Se cumple el propósito
MJG2	Para ver cómo estamos de ánimo para participar	Se cumple el propósito
NAG2	Para saber cómo nos sentimos al respecto con el taller	Se cumple el propósito
YAG2	Para empatizar	Se cumple el propósito
MCA2	Para empezar a abrirnos, y poder compartir nuestras emociones con quien sintamos más confianza	Se cumple el propósito
AKJ2	<i>No aplica</i>	<i>No aplica</i>
ADA2	Para empatizar	Se cumple el propósito
EGS2	Saber cómo nos sentimos, empatizar	Se cumple el propósito
MFH2	Para conocer el estado de ánimo de cada uno y ser mejor personas, para ser felices.	Concuerda con la idea de que el ser humano tiende a su desarrollo.
JES2	Pues no sé, a lo mejor ver si hay coincidencia en lo que pensamos.	Se cumple el propósito
LET2	Para saber cómo se sienten los demás.	Se cumple el propósito
KFM2	Para saber cómo nos sentimos emocionalmente.	Se cumple el propósito
AMG2	Para compartir el cómo se siente cada uno	Se cumple el propósito
BMP2	Para conocer el estado de ánimo en el cual venimos y poder conocernos un poco.	Se cumple el propósito
GIJ2	Para saber con qué disposición venimos.	Se cumple el propósito

Tabla 16: Análisis de la actividad 3 de la sesión uno.

Primera sesión: Actividad 3 ¿Qué es el dialogo interno?

*Propósito: activar conocimientos previos mediante la reflexión con el fin de recuperar la información que cada alumno posee y que se den cuenta de esta posesión.*

<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Racionalismo individual. Vocecita interna	Comprensión personal del término.
OSO5	Cuando te pones a pensar lo que está pasando en tu vida y si las actividades que realizas te están gustando o no.	
GEM5	Es el poder conversar contigo mismo, sobre tus propias cosas y argumentos	
LAS5	Cuando hablas con tu yo interno, piensas desde tu perspectiva lo que haces	
EAC5	Hablar contigo mismo en silencio, reflexionar sobre tus actos y emociones	Aprendizaje significativo
RNY5	Cuando un grupo de personas hablan entre sí, y de situaciones relacionadas	Se relaciona con la teoría de los grupos.
MTM5	Es hacer insight o un <i>Feed Back</i> sobre cualquier cosa que tengas.	Usa un concepto previo.
MJG2	Es el hablar con uno mismo	Se cumple el propósito

NAG2	Hablar con uno mismo para conocerse y saber cómo me siento	Se cumple el propósito
YAG2	Es una plática que tenemos con nosotros mismos	Se cumple el propósito
MCA2	El hablar con uno mismo	Se cumple el propósito
AKJ2	Lo que expresamos con nuestras propias palabras a nosotros mismos	Se cumple el propósito
ADA2	Hacerse cuestionar a uno mismo cosas que le suceden y las afronte uno	Se cumple el propósito
EGS2	Hablar con uno mismo, hacerse preguntas	Se cumple el propósito
MFH2	Reflexionar, conversación con nosotros mismos	Se cumple el propósito
JES2	Es cuando se reflexiona consigo mismo	Se cumple el propósito
LET2	Hablar con nosotros mismos, saber cómo nos sentimos, etc.	Se cumple el propósito
KFM2	El hablar con uno mismo	Se cumple el propósito
AMG2	Cuando platicas contigo mismo	Se cumple el propósito
BMP2	Es cuando hablas contigo mismo para darte ánimos, para hacer o realizar las actividades que te cuesta realizar	Se cumple el propósito
GIJ2	Es platicar conmigo misma de lo que me sucede, de lo que siento, de todo.	Se cumple el propósito

Tabla 17: Análisis de las respuestas a la actividad 4.3.1 reconocimiento de sentimientos de desamparo.

<b>Primera sesión: 4.3.1 ¿Identificas sentimientos de desamparo en alguna de las protagonistas o en ambas?</b>		
<i>Activar los conocimientos previos de los alumnos respecto al significado que atribuye al concepto de sentimientos de desamparo mediante la reflexión del caso con el fin de promover su empatía.</i>		
<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Si, en ambas.	Es correcto que lo identificara en ambas
OSO5	Las dos se sienten desamparadas	Es correcto que lo identificara en ambas
GEM5	Ambas sólo al principio ya que Sofía después lo cambia	Va más allá y da cuenta del cambio Sofía.
LAS5	Culpa, mal humor, negar cosas, sentirse (irritarse)	Identifica adecuadamente los sentimientos
EAC5	Al principio las dos se sentían así, después Sofía cambia el sentimiento.	Va más allá de identificarla en ambas, da cuenta del cambio en una de ellas.
RNY5	Culpa, mal humor, depresión, sentirse estúpida y culpable.	Es correcto que lo identificara en ambas
MTM5	Sí en ambas	Es correcto que lo identificara en ambas
MJG2	En ambas	Es correcto que lo identificara en ambas
NAG2	Sí, en Matilde	Aquí hay que ver porque solo en Matilde
YAG2	Claro, en Matilde	Aquí hay que ver porque solo en Matilde
MCA2	Matilde, simplemente quería estar sola porque se sentía culpable	Aquí hay que ver porque solo en Matilde
AKJ2	En ambas, pero en diferente grado	Es correcto que lo identificara en ambas
ADA2	Si, porque las dos aunque era diferente en su fuerza, las dos se sintieron desamparadas por momentos	Es correcto que lo identificara en ambas
EGS2	Matilde	Aquí hay que ver porque solo en Matilde
MFH2	Pues sí por el miedo y la angustia	Es correcto que lo identificara en ambas
JES2	Solo en Matilde	Aquí hay que ver porque solo en Matilde
LET2	Sí, en el caso de Matilde	Aquí hay que ver porque solo en Matilde
KFM2	Sí, en ambas	Es correcto que lo identificara en ambas

AMG2	Sí, ambas se culpaban, se sentían mal, desesperadas	Es correcto que lo identificara en ambas
BMP2	En ambas, por la desesperación, soledad y tristeza	Es correcto que lo identificara en ambas
GIJ2	Ambas cuando tenían desesperación, soledad y tristeza	Es correcto que lo identificara en ambas

Nota: No se les dio una definición conceptual del término sentimientos de desamparo la estrategia elegida, acorde con centrar el aprendizaje en el alumno, fue el descubrimiento guiado mediante preguntas respecto a las emociones de las protagonistas de la lectura, lo que les permitió comprender dicho término.

Tabla 18: Análisis de las respuestas a la actividad 4.3.2 Introduciendo la estimación de la intensidad del sentimiento de desamparo.

Primera sesión: 4.3.2 ¿Qué tan intenso crees que fue ese sentimiento en cada una?		
<i>Promover la abstracción de uno de los elementos clave de la indefensión aprendida “la sensación de desamparo” mediante la empatía con los protagonistas para que lo apliquen en sus relaciones con otros.</i>		
<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	El de Sofía fue momentáneo mientras que el de Matilde fue más personal.	Se muestra la cognición de dos dimensiones del proceso de atribución causal: La personalización y la duración que aún no se les han explicado, el alumno posee conocimientos previos.
OSO5	Pues que las dos se sienten tontas, o con mala suerte al no tener conocimiento en acampar.	Aún no se les han enseñado las dos tendencias de la dimensión personalidad, sin embargo aquí ya se hace una distinción entre lo que es personal (interno) y lo que es impersonal (externo).
GEM5	En Matilde era bastante e incluso llegó a casa y no lo olvidaba y Sofía muy poco, puesto que cambio rápido.	Aquí se ve que el participante comprende que es posible cambiar los pensamientos, que es parte de la estrategia de pensamiento eficaz que se verá en la quinta sesión.
LAS5	Ambas terribles, culpa. Muy crédula y sentida, así como tomárselo como algo personal se siente Matilde, Sofía más bien ríe, es menor al paso del tiempo.	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos y atribuye -correctamente con base en el objetivo- que tiene que ver con la forma en que cada una de las protagonistas enfrenta la situación, con base en su personalidad y/o acciones.
EAC5	En Sofía fue muy superficial y en Matilde fue muy fuerte pues la experiencia no fue grata	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
RNY5	Para Matilde fue un sentimiento mayor que el de Sofía, por el hecho de que Matilde se sentía idiota y a que Sofía le causó risa.	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
MTM5	En ambas fuerte al inicio, pero después de unos días para Sofía ya había pasado lo peor	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
MJG2	Pues en Matilde fue más intenso por no quererse abrir a platicarlo	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
NAG2	En Matilde fue más fuerte que en Sofía	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
YAG2	Fue grande la decepción, pero sólo Matilde quedó centrada en lo malo	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
MCA2	10 en Matilde, muy fuerte por el hecho de que cambia su ánimo	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
AKJ2	De Matilde en un 9 porque se echaba la culpa, de Sofía en un 3 pues sólo fue por un momento que se sintió así	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
ADA2	De 6	Economiza su respuesta

EGS2	En Matilde de unos 10 puntos y en Sofía de 4	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
MFH2	Culpa	Economiza su respuesta
JES2	Pues en Matilde (9) le impactó más que en Sofía (2), porque ella se lo tomó más pasajero	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
LET2	Sofía (2) lo tomó, pues digamos que bien y Matilde (10) todo lo contrario	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
KFM2	Para Sofía no fueron tan intensos (3) pero para Matilde sí (9)	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
AMG2	Grande, ya que sufrieron mucha aflicción angustia tras lo sucedido	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
BMP2	Que Sofía lo tomó más como una experiencia y Matilde sintió más culpa, más intenso en ella.	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.
GIJ2	Una lo vivió más intenso, Matilde sintió culpa y Sofía tomó experiencia	Este participante comprende la diferencia entre los comportamientos, lográndose el propósito de esta actividad.

Tabla 19: Análisis de las respuestas a la actividad 4.3.3 Toma de conciencia sobre cómo identifica los sentimientos de desamparo.

<b>Primera sesión: 4.3.3 ¿Cómo llegas a esa conclusión?</b>		
<i>Tomar conciencia sobre la forma en la que organizaron sus pensamientos para llegar a dicha respuesta mediante el descubrimiento guiado con el fin de notar la relación entre los pensamientos y el sentimiento de desamparo.</i>		
<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Por los pensamientos individuales (emotición)	<i>Cumple el propósito</i>
OSO5	Por sus pensamientos que cada una de ellas tenía	<i>Cumple el propósito</i>
GEM5	Como dije, Matilde no olvidaba y Sofía cambió.	<i>Cumple el propósito</i>
LAS5	Por lo que dije en la pregunta de arriba	<i>Cumple el propósito</i>
EAC5	Porque una cambia el sentimiento y la otra no piensa en cambiarlo.	<i>Cumple el propósito</i>
RNY5	Ah pues...por que por lo que dicen, la forma de pensar y el autoestima de cada una es diferente	<i>Cumple el propósito</i>
MTM5	Por lo que la lectura dice sobre lo que cada una pensó ya pasado un tiempo	<i>Cumple el propósito</i>
MJG2	Porque Matilde no quería hablar de lo sucedido	<i>Cumple el propósito</i>
NAG2	Por la forma en la que se expresa cada una al contar su experiencia	<i>Cumple el propósito</i>
YAG2	Por su actitud	<i>Cumple el propósito</i>
MCA2	Por el cambio de ánimo que hubo en cada una al pasar el tiempo	<i>Cumple el propósito</i>
AKJ2	Por sus propias creencias	<i>Cumple el propósito</i>
ADA2	Porque la necesidad de las dos eran parecidas	<i>Cumple el propósito</i>
MFH2	Por su estado de ánimo	<i>Cumple el propósito</i>
JES2	Por el cómo fue la reacción de cada una al contar lo que pasó	<i>Cumple el propósito</i>
LET2	Porque ya lo analizamos	<i>Cumple el propósito</i>
KFM2	Por cómo fueron sus sentimientos y de cómo tomaron la situación cada una	<i>Cumple el propósito</i>
AMG2	Porque sintieron mucha aflicción y angustia después de lo que pasó	<i>Cumple el propósito</i>
BMP2	Por lo que estamos comentando, que lo tomaron mal pero Sofía no se clavó	<i>Cumple el propósito</i>
GIJ2	Analizando el comportamiento de cada una	<i>Cumple el propósito</i>

Tabla 20: Análisis de diario ACC en la sesión uno relatadas por los participantes.

Primera sesión: 4.4 Relata un suceso que consideres como adversidad.						
<i>Propósito: Distinguir entre hechos, pensamientos y sentimientos con base en una experiencia persona en la que analicen la secuencia en la que estos ocurren mediante la consigna por escrito de cada elemento y el otorgamiento de un nivel de intensidad a la certeza de los pensamientos y de las emociones, con el fin de reflexionar sistemáticamente en ellos.</i>						
<i>Sujeto</i>	<i>Adversidad</i>	<i>Creencia</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencia</i>	<i>I</i>	<i>Observaciones</i>
LRC5	Reprobar TIC's en la prepa	Soy exageradamente distraída	8	Limitarme y no estudiar para el extra, sentir frustración.	9	Hiso una asociación congruente entre la adversidad y los demás elementos
OSO5	Salirme de estudiar	Que no era buena para el estudio	8	Perdí el año sin hacer nada, tristeza y decepción	8	Asociación congruente
GEM5	En el balneario San Carlos fuimos a acampar y nos inundamos por no poder poner bien la casa de campaña, todas nuestras cosas se mojaron.	Ya ni modo.	8	Nos reímos mucho	9	Se ve que enfoca con humor las adversidades, pero se sospecha que eligió una que no le comprometiera.
		Eso nos pasa por hacer las cosas rápido.	9	Corrimos a tratar de arreglar las cosas No parábamos de reírnos		
		Que mala onda.	7	Al día siguiente pudimos ponerla correctamente.	10	
		Qué tonta...debí hacerlo yo.	6			
LAS5	Descompuse mi computadora	Estúpido	5	Preocupación	7	Asociación congruente
		Desanimado	7	Alegre	10	
		Pero aprenderé algo nuevo	9	Dolor de cabeza		
		Estoy confundido	9			
EAC5	La motocicleta se quedó sin gasolina en la noche, haciendo mucho frío y no traíamos pila en los celulares	Que descuidada fui	6	Angustiada y con miedo, con culpa y sentirme torpe	9	Hay cierta congruencia entre los pensamientos y las consecuencias.
		No debí haber salido tan tarde	6			
		Tuve que haberlo previsto				
		Que torpes	6			
RNY5	Me perdí en un balneario en Cholula	Tonta, mala suerte	5	Al final reímos de lo sucedido. Conté mi experiencia a los demás. Retrasaron la entrada por mí.	9	Parece haber resistencia a contar algo más desafortunado para este participante, ya que implica quizá un riesgo emocional.
MTM5	<i>No la contó</i>	-	<i>na</i>	-	<i>na</i>	
AMG2	Cuando íbamos de salida con mi familia pasamos un tope muy grande y el brazo	¡Por qué siempre me pasa!	3	Sentirme mal, dolor	3	Parece haber resistencia a contar algo más desafortunado para este participante, ya que implica quizá un riesgo emocional.

	me pasó a cortar la pierna						
BMP2	No llevé a cabo la dieta	¡La dieta! La fuerza de voluntad falla en mí	na	Subí de peso	na	Parece haber resistencia a contar algo más desafortunado.	
GIJ2	No aprobé el examen Tengo problemas con mi pareja	No estudié por hacer otras cosas Yo soy muy celosa	na	Reprobé Mi novio se hartó	na	Hay congruencia entre la adversidad y los otros elementos.	

Donde V corresponde al grado de veracidad que otorgan a sus pensamientos en una escala creciente del 1 al 10  
Donde I es la intensidad de esos sentimientos.

Donde *na* significa no aplica

Solo se pudo aplicar esta tarea a los participantes de la primera sesión de 8:00 am a 10:00 am y, en parte, a tres alumnos que se adelantaron en la reposición, dado que en la reposición se contó con solo 80 minutos.

Tabla 21: Análisis del nivel de desamparo apercibido y la causa atribuida, sesión uno.

Primera sesión: 4.4 Indica el nivel del sentimiento de desamparo respecto a dicha adversidad y su causa.

*Propósito: Promover la toma de consciencia respecto al nivel del sentimiento de desamparo con base en la valoración del mismo usando una escala ascendente con el fin de propiciar la reflexión en las causas de dicho nivel.*

<b>Sujeto</b>	<b>D</b>	<b>Causa</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	0	Porque mis amigos me ayudaron y el aceptar las consecuencias de mis actos.	Se cumple el propósito
OSO5	10	Porque mis papás no me apoyaban al 100	Se cumple el propósito
GEM5	0	Porque al día siguiente pudimos ponerla correctamente y fue gracioso	Se cumple el propósito
LAS5	6	Me duele enojó perder mi computadora pero no tanto	Se cumple el propósito
EAC5	7	Porque si hubiera cargado el celular no habría pasado tan mal, la culpa	Se cumple el propósito
RNY5	3	No fue tan malo	Se cumple el propósito
MTM5	<i>na</i>	-	-
AMG2	0	Porque no estuvo en mis manos, acepto que fue un accidente	Se cumple el propósito
BMP2	8	A que la fuerza de voluntad falla en mí	Se cumple el propósito
GIJ2	5	A que no me he puesto a reflexionar bien todo	Se cumple el propósito

Donde D indica el nivel de desamparo causado por la adversidad según la aperccepción de cada estudiante indicada en una escala creciente del 0 al 10.

Por otro lado se aclara que de nuevo que, por la falta de tiempo en la reposición, esta actividad sólo la realizaron siete alumnos, pues tres alumnos tuvieron que retirarse antes por asuntos académicos.

Tabla 22: Análisis de las respuestas dadas al interrogatorio de cierre como estrategia de autoevaluación de lo aprendido en la sesión uno.

Primera sesión: Actividad 5. Cierre mediante respuesta a las preguntas 5.1 ¿Qué aprendí hoy?, 5.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida? y 5.5 ¿Qué debo cambiar?				
<i>Propósito general: Reflexiona en los aprendizajes cognitivos y las emociones experimentadas en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de responsabilizarse de lo que consideró como relevante para aplicar en su vida.</i>				
<i>Sujeto</i>	<i>Respuesta a 5.1</i>	<i>Respuesta a 5.4</i>	<i>Respuesta a 5.5</i>	<i>Observaciones</i>
LRC5	Identificar los pensamientos automáticos.	Tratar de eliminar los automáticos	No aceptar todos sin preguntar o cuestionar [los pensamientos automáticos]	Se cumple el propósito
OSO5	Que lo que pensamos nos puede llegar a causar tristeza y que al fin si pude estudiar	Pues analizar lo que pienso no culpándome de todo	Debo reflexionar en lo que pienso sobre todo en lo que baja mi autoestima, evitarlos.	Se cumple el propósito
GEM5	Aprendí que es la adversidad, las creencias y las consecuencias referentes a una situación. La adversidad: son los hechos de la situación, sin prejuicios (como lo que una cámara logra grabar) Las creencias: vienen siendo todos aquellos pensamientos automáticos Las consecuencias: son los sentimientos que dio la adversidad y también los acontecimientos hechos después de los mismos, Al mismo tiempo aprendí lo que son los pensamientos automáticos: que son todas aquellas cosas que se van aprendiendo de una forma empírica, prejuicios de sí mismo que desde pequeño se van aprendiendo	La adversidad, las consecuencias y las consecuencias, iré reconociéndola con cada situación por más cotidiana que sea, e iré fijándome cuales son mis pensamientos automáticos para tratar de modificarlos.	Pues yo creo más que nada, debo de identificar mis pensamientos automáticos e intentar cambiarlos uno a uno.	Se cumple el propósito
LAS5	Más que nada reforcé lo que ya sabía, que hay una relación entre lo que piensas sobre algo que te sucede y las emociones que siguen, y que si piensas positivo entonces encuentras las soluciones más rápido que quien se hace la víctima	Seguiré teniendo el control de las cosas pensando en la solución en vez de ser víctima	Comprender mejor a quien se hace la víctima pues no todos piensan igual que yo, no ser impulsivo.	Se cumple el propósito
EAC5	Que se puede cambiar la forma de sentir si cambiamos la forma como pensamos sobre algo que nos pasó y fue malo, de hecho así lo hacemos.	Cambiando la culpa excesiva por pensamientos más animados y alegres.	La culpa que no me sirve para nada.	Se cumple el propósito
RNY5	Que me puedo reír de lo que me sucedió y así lo vemos como algo menos grave	Intentando evitar los pensamientos automáticos que son negativos.	Algunos introyectos como dice la profesora.	Se cumple el propósito
MTM5	Que me siento triste y no quiero hablar del por qué	No sé si pueda ser más abierto, ser más optimista.	Lo intentaré quizá, ser abierto.	Se cumple el propósito

Tabla 23: Análisis de las respuestas dadas al interrogatorio de cierre como estrategia toma de conciencia de las emociones experimentadas en la sesión uno.

Primera sesión: Respuesta a preguntas 5.2 ¿Cómo me sentí a lo largo de esta sesión? y 5.3 ¿Cómo me siento ahora?			
<i>Propósito general: Reflexiona en las emociones experimentadas en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de hacer conscientes dichas emociones.</i>			
<b>Sujeto</b>	<b>Respuesta a pregunta 5.2</b>	<b>Respuesta a pregunta 5.3</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Interesada.	Más inteligente.	Se cumple el propósito
OSO5	Un poco menos triste	Igual, un poco menos triste	Se cumple el propósito
GEM5	Fue muy entretenido, aprender algo fuera del plan de estudios de la universidad, no es nada tedioso puesto que no es una sola actividad, si no, varias actividades no son aburridas y es muy sencillo aprender de ese modo	Me siento muy bien, me gustó mucho poder aprender estas denominaciones nuevas	Se cumple el propósito
LAS5	Alegre, con ganas de hablar	Igual que al inicio	Se cumple el propósito
EAC5	Interesada, que a todos nos ponían a trabajar.	Con ganas de seguir en el taller.	Se cumple el propósito
RNY5	Pues ya con más curiosidad.	Feliz, recordé algo gracioso.	Se cumple el propósito
MTM5	Triste, hasta que empezamos a tener actividades.	Triste, porque volví a recordar.	Se cumple el propósito

## Segunda sesión

Tabla 24: Análisis de diario ACC en la sesión dos relatadas por los participantes.

Sesión dos, actividad 1.1 Clasificando la adversidad.							
<i>Propósito: Distinguir entre hechos, pensamientos y sentimientos con base en una experiencia personal en la que analicen la secuencia en la que estos ocurren mediante la consigna por escrito de cada elemento y el otorgamiento de un nivel de intensidad a la certeza de los pensamientos y de las emociones, con el fin de reflexionar sistemáticamente en ellos.</i>							
<b>Sujeto</b>	<b>Adversidad</b>	<b>A</b>	<b>Creencia</b>	<b>V</b>	<b>Consecuencia</b>	<b>I</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Encontrarme a Juan	3	%& madre, Dios me odia Soy una tonta ¿Cómo es que reaccioné tan tontamente? Soy espontánea	5 5 5 10	ponerme muy ansiosa y nerviosa No querer salir otro día	7 8	Tiene mucha claridad respecto a sus creencias y tiende a dar mayor peso a la credibilidad de las positivas
OSO 5	Perdí dinero el día de ayer	-	Por descuidada Que mala suerte tengo	9 10	Sentirme molesta Tristeza	9 8	Alterna entre explicaciones personales e impersonales son pesimistas
EAC5	Que me robaran mi cartera con todos mis documentos	9	Qué torpe Maldita sea	9 7	Preocupación por no poder hacer nada en esos momentos	9	Alterna entre explicaciones personales e impersonales indica la

			Qué estúpida, debí haberla traído conmigo	9	Coraje Impotencia	10 8	posibilidad de cambiar la conducta hay autodescalificación
RNY5	Me robaron mis audífonos	-	Pero creo que fue por distraída	-	Ya no podía escuchar música en la calle	-	Atribución interna de descalificación
MTM5	Me robaron mi iPhone 6 plus	9	Por confiar en los demás y estar de distraído cuando me bajo del bus	8 9	Me em%& muchísimo y no sabía que hacer porque tenía que recoger cambio	9	Son explicaciones más internas y más comportamentales que caracterológicas
MJG2	Me enfermé y por eso me quedé sin voz	8	Por tonto, por no haberme cuidado	9	Enojarme y cantar mal y así lastimarme más	10	Atribución interna de descalificación
KEH5	No poder pagar la universidad	9	Por no trabajar	8	Sentirme preocupada, angustiada y triste	10	Es una situación de sobre la que no se percibe control
AMG2	Cuando coloque una tabla en una estante y no estaba bien colocada y me cayó en la cara	-	Que torpe, por qué no me fijé	9	Enojo Dolor Angustia	9 10 9	Atribución interna de descalificación
BMP2	Jugar fútbol sin calentar antes y me dio un calambre en la pierna	9	Por necio y no calentar, por descuidado (me dio flojera)	9	Sentí dolor en la pierna después del partido, me sentí muy mal y a la vez me enojé conmigo mismo	9	Atribución interna de descalificación Aunque cae dentro de la responsabilidad personal mutable
GIJ2	Me enfermé muy feo de gripe y tos, y de la garganta	-	Por descuidada, por mensa, por no ponerme suéter	-	Angustiar me mucho porque fue en semana de exámenes ¡desesperación!	-	Atribución interna de descalificación Pero indica la posibilidad de cambiar la conducta
MCA2	Me robaron el celular 2 veces	-	En todos los camiones roban Soy distraída (culpa)	7 10	Miedo a que me vuelva a pasar Desconfianza a las demás personas	9	La reacción es congruente con la situación, las causas varían entre interno (culpa) y externo
AKJ2	Salirme de mi casa sin permiso y no llegar a mi casa	-	Por querer salir a divertirme	-	Me regañaron y no me dejaron salir por mucho tiempo	-	Asume la responsabilidad de sus actos, pero olvidó señalar la intensidad
ADA2	Cuando perdí el dinero de mi colegiatura y se me junto lo de 2 meses y me sentí preocupado	7	No debí tomar todo el dinero y debí dejarlo en casa	8	Frustración al no saber cómo arreglar las cosas	7	Se observa que la causa es comportamental y modificable
EGS2	Terminar con mi novia	9	Por tonto	5	Me puse triste	9	Es una situación de duelo afectivo sobre la que no se percibe control

MFH2	Cuando se me fue el celular a la leche caliente	10	Por distraída, dejada y tonta. No debía haber tenido el celular en la cocina	3 9	Enojada y con preocupación Impresión Me quedé sin celular por buen tiempo	9	las causas varían entre interno y externo, intuye que con el cambio de comportamiento las cosas pueden cambiar, pero siente culpa
JES2	La semana pasada perdí todo mi dinero de la semana, no sé dónde lo dejé, si se perdió o me lo robaron	8	Soy muy distraída Y estúpida	9 7	Me preocupé mucho porque ya no tenía dinero en la semana	8	Aquí las causas son internas y no reflejan un enfoque que permita una solución
LET 2	Perdí mi libro, lo dejé olvidado en el bus	-	Por tonta y por quedarme dormida y dejarlo	5	No estudie y reprobaré, le puedo volver a sacar copia (esperanza)	6	Muestra expectativa de control, la explicación aunque primero corresponde a una causa interna de carácter, se sustituye rápidamente por una alternativa

Donde A indica el nivel de infortunio en que se catalogó la adversidad en una escala creciente del 1 al 10  
V corresponde al grado de veracidad que otorgan a sus pensamientos en una escala creciente del 1 al 10  
I señala la intensidad de las emociones consecuentes en una escala creciente del 1 al 10

Tabla 25: Análisis del nivel de desamparo aperecido y la causa atribuida, sesión dos.

Sesión dos, actividad 2, tarea 1.2 Indica el nivel del sentimiento de desamparo respecto a dicha adversidad y su causa.							
<i>Propósito: Promover la toma de consciencia respecto al nivel del sentimiento de desamparo con base en la valoración del mismo usando una escala ascendente con el fin de propiciar la reflexión en las causas de tal nivel.</i>							
<i>Sujeto</i>	<i>D1</i>	<i>D2</i>	<i>Causa</i>	<i>Observaciones</i>			
LRC5	9	3	Porque tenía una semana muy estresada, pero ya el día de hoy entiendo que solo fue una sensación de incomodidad.	Con base en sus pensamientos ha podido superar los sentimientos de impotencia			
OSO5	8	4	Pues porque no tengo dinero y perderlo me hizo sentir peor	Hay sentimientos de culpa aunque los de desamparo disminuyen no propone una alternativa de solución			
EAC5	9	5	A que es muy molesto esas acciones y que en estos momentos no puedo hacer trámites necesarios, ni viajar para poder reemplazar mis documentos	Sigue habiendo sentimientos de impotencia justificados por las dificultades externas			
RNY5	-	-	-----	<i>Salió al baño y ya no hizo esta tarea</i>			
MTM5	-	-	-----	<i>Lo mismo</i>			
MJG2	10	8	En esos momentos me sentí así por la presión del trabajo y ahora no hay presión	El sentimiento de desamparo disminuyó pero levemente			
KEH5	10	10	Porque aún me siento preocupada porque en ese problema es en el que me siento sola	El sentimiento de desamparo es lo más alto y se comprende dado que es una situación importante para la estudiante			
AMG2	3	3	-----	No aplica			
BMP2	9	9	A que soy muy descuidado y no tomo las cosas en serio hasta que me pasa algo	No cambió su sentimiento de desamparo que es alto			

GIJ2	9	5	A que los días pasados sí me sentía muy, muy mal y ahora ya me recuperé pero tengo que tomar mis precauciones	Se acerca a la responsabilidad personal modificable
MCA2	9	9	Porque me robaron el celular	Sigue teniendo miedo y desconfianza
AKJ2	0	0	Fue por cosas que yo hice	Se acerca a la responsabilidad personal modificable
ADA2	9	3	A que no todo me debe preocupar y que las cosas pasan por algo	Parece colocar el locus en el exterior, lo que coincide con una forma de salir de la culpa, y recuperar autoestima coincidiendo con la teoría de la indefensión y otras.
EGS2	9	9	Porque era una persona importante para mi	No cambió su sentimiento de desamparo
MFH2	8	5	Sentí impotencia, coraje, dolor y enojo, pero al contarlo da risa, aun así me duele mi celular	Al reenfocar la situación y reírse de sí misma el sentimiento disminuye
JES2	9	6	En ese momento porque no sabía que hacer porque no me darían dinero y tenía que pagar unas cosas, y ahora porque ya no me preocupa pero si me hizo ser cuidadosa	Atribuye la causa a una razón interna pero que implicaba una causa interna de comportamiento modificable.
LET 2	8	3	A que me quedé dormida, y pues fue un error mío, pero le puedo volver a sacar copia, por eso disminuye mi “sentimiento de desamparo” y no saque tan baja mi nota	La causa es interna aunque comportamental, lo cual muestra percepción de control, de hecho expectativa de control
En donde: D1 significa desamparo el día del evento y D2 significa desamparo después del evento, al día del taller				

Tabla 26: Análisis de la identificación, por parte de los estudiantes, sobre las dimensiones locus de control y amplitud de las vivencias, segunda sesión.

Sesión dos, actividad 3, tarea 3.1 Cuestionamiento sobre las dimensiones locus de control y amplitud					
<i>Propósito: identificar en las experiencias si estas son personales (P) o impersonales (M) y si son específicas (S) o globales (G) con base en la reflexión con el fin de promover el crecimiento personal del estudiante</i>					
<i>Sujeto</i>	<i>P/M</i>	<i>Razón dada</i>	<i>S/G</i>	<i>Razón dada</i>	<i>Observaciones</i>
LRC5	P-M	Por mi respuesta “Soy...” y Dios me odia	G	Por el modo de reaccionar o acciones que suelo tomar ante las adversidades.	Identificó correctamente las categorías
OSO 5	P	Por mis creencias de ser descuidada cuando en realidad a cualquiera le puede pasar	G	Por todas las creencias que tuve y no es específica	Identificó correctamente las categorías
EAC5	P	Porque sabiendo que son cosas que no se deben de dejar de tal modo yo la dejé en vez de habérmela llevado	S	Porque no abarco SIEMPRE me roban las cosas, o que siempre las dejo cuando no debo de hacerlo	Bien identificada, con responsabilidad personal modificable
RNY5	P	Porque sólo fue una sola adversidad	G	Porque digo que YO SOY distraída	Identificada correctamente
MTM5	P	Porque estoy hablando de que soy distraído (yo) y confiado (yo) con los demás	E	Porque sólo fue en ese momento	Es correcto, especificó que solo lo hizo en el autobús
MJG2	P	Porque dije que no me supe cuidar yo	G	Porque pienso todo el tiempo me pasa lo mismo	Es correcto, pero le faltó aclararlo antes
KEH5	M-P	Porque es la universidad pero ahora los sentimientos los apropie	S	Porque solo es una cosa y es por la universidad	Es correcto, ya que efectivamente hizo una explicación interna

AMG2	P	Porque lo pensé de mi (yo)	S	Solo lo pensé en ese momento	Es correcto, pero le faltó aclarar arriba
BMP2	P	Porque la lesión la sufrí por no hacer lo que tenía que hacer para enfrentar las lesiones	S	Porque hablo de una sola lesión en la pierna, sin nombrar a nadie más	Comprendió la dimensión P-M pero no la S/G
GIJ2	P	Porque la enfermedad la sentí yo	G	Porque me sentí mal en todos los sentidos	No comprendió la instrucción
MCA2	P-M	Porque al principio pensé que me pasó por distraída, luego pensé que son cosas que le pueden pasar a cualquiera	G	Cuando dije que soy distraída, que es una característica de personalidad	Es correcta su apreciación y su explicación de cómo migró de I a E
AKJ2	P	Porque es algo personal que sólo habla de mí	S	Porque explico las cosas como son a detalle	Es correcto
ADA2	P	Porque me juzgué y mi acción tuvo una reacción	S	Porque tendré mucho más cuidado en este ámbito	Es correcto
EGS2	P	Porque es algo que yo me atribuí	G	Lo generalicé diciendo que soy tanto para todo	Es correcto
MFH2	P	Porque soy un poco distraída y olvidadiza, hasta el momento no ha cambiado mi forma de pensar	S	Eso me pasa constantemente	Es correcto en cuanto al locus, pero es global si dice que le pasa seguido
JES2	P	Porque me acusé a mí misma al perder el dinero y de no recordar y de ser distraída	S	Porque aún no sé si alguien me lo robó o lo perdí	Es correcto en cuanto al locus, pero es global
LET2	P	Porque me pasó a mí, no influyeron otras personas	S	Después no me preocupó tanto, no lo tomé mal	Es correcto, aunque su explicación es confusa

En donde:

P corresponde a las siglas para indicar una causa más personal-P (o interna)

M corresponde a las siglas para indicar una causa más impersonal-M (o externa)

S corresponde a las siglas para indicar que la causa es más específica-S

G corresponde a las siglas para indicar que la causa es más global-G

Nota: El cuestionario del manual no es claro acerca de que lo que se pide evaluar no es la adversidad en sí, sino la causa, lo cual fue clarificado en el taller, se comprendió rápidamente la instrucción pero es necesario cambiar la forma en la que se redactó la tarea 3.1 de la sesión dos. También que las dimensiones se tratan de contínuum.

Tabla 27: Análisis de las respuestas dadas al interrogatorio de cierre como estrategia de autoevaluación de lo aprendido en la segunda sesión.

Sesión dos, cierre mediante respuesta a las preguntas 5.1 ¿Qué aprendí hoy?, 5.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida? y 5.5 ¿Qué debo cambiar?

*Propósito general: Reflexiona en los aprendizajes cognitivos adquiridos en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de responsabilizarse de lo que consideró como relevante para aplicar en su vida.*

<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas a 5.1</b>	<b>Respuestas a 5.4</b>	<b>Respuestas a 5.5</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	A distinguir la forma en que evaluó o actuó ante las circunstancias	Con base a la experiencias tomando en cuenta lo aprendido	Ser espontánea en los momentos de angustia	Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales
OSO5	Que nosotros llegamos a juzgarnos y lo que pensamos le damos un valor que tal vez no sea cierto al cien por ciento	Ya no catalogarme como tonta o torpe o cosas así	Mi forma de pensar de siempre autocriticarme y juzgarme, ya no criticarme	Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales

EAC5	Que no todas las cosas que me atribuyo o pienso me tienen que auto etiquetar siempre	No hacer etiquetas en todo momento y a ser más objetiva	Debo cambiar que me insulto a mí misma de manera espontánea	Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales
RNY5	Que existe una gran diferencia cuando la explicación es algo global o es algo específica	Dándome cuenta como lo digo, o como cuento las cosas	Mis palabras al contar algo o especificar y dejar de distraerme tanto.	Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales
MTM5	A diferenciar las cosas entre personales, externas o internas	La enseñanza de saber aprender o elegir lo que pasa en las cosas que me suceden	Mis ideologías internas negativas	Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales
MJG2	El cómo puedo catalogar las cosas internas y externas, las globales y específicas	En mi vida para clasificar las cosas que me suceden	A no echarme la culpa de todo	Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales
KEH5	La diferencia entre interno y externo, entre específico y global	Para resolver mis problemas y no internalizarlo	El que me espero hasta después para identificar los sentimientos, lo haré en el momento y también después	Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales
AMG2	La diferencia entre interno y externo, específico y global	Aceptando que las cosas pasan por algo y es una enseñanza o aprendizaje	Debo ser más precavida	Se cumplió el objetivo de la sesión en cuanto a ayudarlos a reflexionar en sus atribuciones causales
BMP2	Aprendí experiencia propias de lo que puede pasar o no	Cuidado de mí mismo	Mi orgullo pues por este luego no hago lo que debo hacer	No es específicamente el objetivo, aunque habla de cuidarse más
GIJ2	Aprendí que tenemos adversidades y depende de nosotros resolverlas	Como enseñanza	No me cuido tanto, me debo cuidar más a mí misma	Se cumplió el objetivo de la sesión
MCA2	Como medir mis emociones tanto internas como externas, a no sentirme culpable	Reflexionando sobre las circunstancias que ocurren y que le pueden pasar a cualquiera	Los sentimientos que me llevan a etiquetarme, esforzarme por cambiarlos	Se cumplió el objetivo de la sesión
AKJ2	Sobre las cosas internas y externas, algo que me puede ayudar a ver cosas en mi vida diaria	A darme cuenta y aprender de mis errores	A mejorar la forma como pienso las cosas antes de hacerlas	Se cumplió el objetivo de la sesión
ADA2	Como notar y clasificar acciones que me suceden	Siendo más tranquilo al clasificar las causas de lo que me sucede	<i>Sin respuesta</i>	Se cumple el propósito
EGS2	A diferenciar lo externo o interno, lo global y específico	Escuchar a los demás y saber atribuirme cosas	Cuidar lo que es valioso para mí y cuidarme yo	Se cumple el propósito
MFH2	El valor de la comunicación	Poner más atención a lo que hago	El ser tan olvidadiza, ya no serlo	Se cumple el propósito, hay apercepción de control referida a un rasgo
JES2	A diferenciar las cosas y problemas que me pasan no tomarlos personal	Pues a no sentirme tan culpable por lo que me pase	La manera como pienso sobre mí	Se cumple el propósito
LET2	Lo interno, lo externo, lo global y lo específico	En los pacientes, cuando los escuche.	Nada, tal vez no ser tan dejada	Se cumple el propósito

Tabla 28: Análisis de las respuestas de la actividad de cierre en las preguntas sobre las emociones experimentadas en la segunda sesión.

Sesión dos, cierre mediante las preguntas 5.2 ¿Cómo me sentí a lo largo de esta segunda sesión? y 5.3 ¿Cómo me siento ahora?			
<i>Propósito general: Reflexionar sobre las emociones experimentadas en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de hacerlas conscientes.</i>			
<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas a 5.2</b>	<b>Respuestas a 5.3</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	A gusto conociendo nuevos rostros	Satisfecha al saber que me conozco más	Tomó consciencia de su estado de ánimo. Cumple las metas 4 y 6 del paradigma educativo humanista
OSO5	Pues cómoda, me gustan las actividades	Me siento tranquila y que ya no debo criticarme	Se promueve su conocimiento y estableció una meta personal
EAC5	Tranquila aunque con un poco de ansiedad	Tranquila y feliz	Toma consciencia de sus emociones y pasó de ansiedad a tranquilidad
RNY5	Bien, aunque llegaron recuerdos no muy agradables	Bien, aunque no del todo	Toma consciencia de los sentimientos que le causa dicho recuerdo
MTM5	Bien, pero un poco disgustado porque somos pocos hombres y falta variedad de opiniones masculinas	Feliz y me llevo más conocimiento y eso me gusta	Cumple con las ya señaladas metas 6, 7 y 8 del paradigma humanista en la educación.
MJG2	Bien, un poco más interesado	Me siento bien con el resultado	Se cumple el propósito
KEH5	Bien y con tranquilidad	Bien y con tranquilidad	Se cumple el propósito
AMG2	Bien porque compartimos experiencias	Bien, porque hablé de cómo me sentí y me escucharon.	Cumple con las ya señaladas metas 8 y 9 del paradigma humanista en la educación.
BMP2	Bien, la sesión me pareció interesante.	Mejor pues aprendí a hacer las cosas bien y con anticipación.	Se cumple el propósito y se promueve la meta 8 del paradigma humanista
GIJ2	Me sentí muy cómoda	Más tranquila	Toma conciencia de sus emociones
MCA2	Tranquila	Más tranquila que antes	Mejoró su estado de ánimo
AKJ2	Bien pues me gusta conocer nuevas cosas	Satisfecha, con un nuevo aprendizaje	Apoya la señalada meta 7 del paradigma educativo humanista
ADA2	Muy a gusto conmigo al saber distinguir causalidades	Tranquilo y más tranquilo	Mejoró su estado de ánimo e hizo consciente la experiencia afectiva.
EGS2	Bien y a la vez triste	Más o menos bien	Mejoró su estado de ánimo
MFH2	Liberada	Tranquila	Hizo consciente en el aquí y ahora
JES2	Pues, bien.	Mucho mejor que al iniciar.	Mejoró su estado de ánimo
LET2	Bien, me sentí a gusto.	Bien.	Toma conciencia de sus emociones

### Tercera sesión

Tabla 29: Análisis de una adversidad realizada por los participantes parte 1.

Sesión tres, actividad 1.3 parte 1, describiendo la adversidad.				
<i>Propósito: identificar una experiencia escolar cotidiana apercibida como desafortunada o adversa indicando el nivel que alcanza en cuanto a infortunio/adversidad y el nivel de los sentimientos de desamparo o impotencia que derivaron de la misma.</i>				
<b>Sujeto</b>	<b>Adversidad</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	En una exposición de la universidad no tenía mucha paciencia y discutí con una compañera	9	7	Se cumple el propósito

GEM5	Por dormir tarde al estar haciendo un trabajo de mi mamá, desperté con sueño y no puedo estar atenta al examen y casi me duermo a mitad del mismo.	N/I	N/I	Identifica bien la adversidad pero ignora las indicaciones para clasificar
EAC5	Cuando estaba exponiendo y le pedí a mis compañeros que formaran equipos y no lo pudieron hacer y salimos enojados y por ende hubo un corte con ellos.	N/I	3	Se cumple el propósito aunque parece que la adversidad no es relevante
MTM5	Discutir con Karla en el salón de clases (por la exposición).	N/I	6	Realizó un muy buen análisis, es racional y objetivo en sus explicaciones causales, e incluyó dos adversidades
	Conflicto con la coordinadora porque siempre me presiona por checar el uniforme de los compañeros y que tengo que pasar los reportes de los alumnos aunque me regaña si les digo quienes no traen el uniforme y si los cacha y no le dije.	N/I	6	
MJG2	Hace dos días me enfermé de gripa pero como yo canto pues se me dificulta cantar con la garganta así, sólo que yo no tenía nada antes, mi novia me contagió	9	6	Cumple el propósito. Al culpar a su novia se favorece la indefensión.
EGS2	No tuve derecho a un examen	9	9	Esta situación suele ser detonante para la Indefensión aprendida
MFH2	En una ocasión llegué a la escuela con un pantalón parecido al del uniforme y cuando pasó la directora y se dio cuenta que no era el correcto me mandó llamar y me pidió que me regresara a casa a cambiar el pantalón	N/I	7	Se cumple el propósito. Esta situación suele ser detonante para la Indefensión aprendida
JES2	Por más que estudié para un examen cuando ya lo iba a contestar se me olvidó todo y se me puso la mente en blanco	9	9	Se cumple el propósito y además, parece ya encontrarse en la indefensión aprendida
LET2	Reprobé un examen la semana pasada aunque todo iba bien	9	8	Se cumple el propósito y además, esta situación suele ser detonante para la Indefensión aprendida
BMP2	Tengo un desagarre en la ingle	N/I	N/I	Evita la sensibilización
GIJ2	Me regresaron porque no traje el uniforme el viernes	7	7	Se cumple el propósito
KEH5	Cuando M. se enoja porque lo regaño por no ser responsable	7	7	Se cumple el propósito

A indica el nivel de adversidad en una escala creciente del 1 al 10  
D señala el nivel de desamparo percibido o impotencia relacionado a dicha adversidad empleando una escala creciente de 0 a 10.  
N/I No indicado

Tabla 30: Análisis de una adversidad realizada por los participantes parte 2.

Sesión tres, actividad 1.3 parte 2, clasificando la adversidad.

*Propósito: identificar de una a tres creencias explicativas de la adversidad señalada en la tabla de arriba, empleando una escala creciente del 0 al 10 establecer el grado de veracidad que atribuyen a dicha(s) creencia(s), enseguida identificar los sentimientos derivados de las creencias y su intensidad en una escala de 0 a 10 para finalmente, clasificarlas en las tres dimensiones que conforman las atribuciones causales.*

Sujeto	Creencias	V	Consecuencia	I	P/M	G/S	Es/In	Observaciones
LRC5	Soy una exagerada	8	Evito hablarle	8	P	S	Es	Se le ayudó a corregir la dimensión de personalidad. Error en la dimensión de amplitud, dado que eran más globales tanto la 1 como la 3 y se le ayudó a corregir la dimensión de duración.
	Soy un poco agresiva	8	Me siento incómoda en el salón	7	P	S	Es	
	Soy absolutista	9	Me angustia la falta de armonía	7	P	S	Es	

GEM5	Eso me pasa por no dormir temprano	10	Aburrimiento	7	P	S	In	Aquí es correcto decir que es personal (interna), específica e inestable.
	¿Por qué soy tan floja?	7	Muchísimas ganas de dormir	1	P	S	Es	El ERROR es que es una explicación <i>más general que específica</i> pues se atribuye a una característica de personalidad la “flojera”.
	Siempre me pasa lo mismo	3	Iré a comprar un café	1	P	S	Es	Mismo ERROR que en la anterior. En esta de hecho ya está haciendo algo activamente.
EAC5	Que mala onda son si yo les pongo atención en sus actividades.	6	Enojo	8	M	G	Es	Se cumple el propósito ya que identificó correctamente las categorías en las que caen sus creencias.
	¿Por qué soy tan amable?	8	Abrumada	7	P	G	Es	
	Esto me pasa por dejada	7	Tristeza	6	P	S	Es	
MTM5	Esto pasa porque tenemos ideas, creencias y pensamientos distintos, por eso no congeniamos con lo mismo	7	Nos peleamos nos dejamos de hablar por un rato	4	P y M	G	Es	Se cumple el propósito de identificación clara y adecuada de las categorías, sin embargo hace falta que identifique mejor los sentimientos consecuentes a cada adversidad
	Soy el encargado de hacer mi trabajo y pasarle la lista a tiempo	7	Me regañan	8	P	S	Es	Identifica adecuadamente cuando es personal, específica o general y son estables mientras tenga la beca (no es algo pasajero), así que está bien identificado, sin embargo no hay contacto con sus emociones personales consecuentes al regaño o llamada de atención.
	Tengo que hacerlo, es un servicio por mi beca				P	S	Es	
MJG2	Debí cuidarme más	-	-	-	-	-	-	No se acercó a pedir auxilio o aclaración cuando se le preguntó al grupo quienes tenían dudas, al parecer está deflectando.
	No debí visitar a mi novia	-	-	-	-	-	-	
EGS2	Me afecta la calificación, no fue mi culpa	4	Enojo porque no fue mi culpa	9	P	-	-	ERROR: <i>Se confundió bastante al momento de identificar las categorías en cada explicación</i> , por lo que se le ayudó a identificar correctamente la tercera creencia.
	Voy a reprobar la materia, fui descuidado	9	Triste porque no quería reprobar	9	-	S	-	
	Volví a fallar	9			P	G	Es	
MFH2	Creí que podía traer un parecido	7	No pude tomar clase y me	8	-	-	-	Puede que esté evitando contactar con sus sentimientos o que no haya entendido aún la instrucción, pero

	Eso me pasa porque soy muy confiada	6	regresaron a casa	P	G	Es	hizo una adecuada clasificación con ayuda de la facilitadora.	
JES2	Eso me pasa por ser tan distraída	7	No saqué una buena calificación, pero aun así no reprobé	7	P	S	Es	Le faltó indicar el sentimiento consecuente, aunque al parecer se siente conforme. Error al <i>considerarla específica</i> , al decir que es Tan distraída indica que lo es en varias situaciones, pero en las otras dimensiones es correcta.
LET2	Le eché ganas al examen	8	Me sentí triste	8	P	S	In	Identifica correctamente las categorías.
	Me puse nerviosa	8	Me fui a mi casa	-	P	S	In	Este tipo de explicación es la que ayuda a no caer fácilmente en la indefensión ya que es modificable
BMP2	Por no jugar bien	8	No pude jugar durante algún tiempo, ni hacer ejercicios.	-	P	S	Es	<i>Evita contacto con sus emociones o sentimientos</i> y la adversidad dada es trivial en relación a los estudios, ya se le había asesorado anteriormente sobre lo mismo.
	Por no calentar antes de jugar	10		-	P	S	Es	
	Por no estirar	10		-	P	S	Es	
GIJ2	Olvidé que tenía que traer el uniforme ¡es la primera vez!	10	Tranquila	8	P	S	Es	<i>ERROR al considerarla estable</i> ya que no se considera a sí misma como olvidadiza, este hecho es algo transitorio y así lo reconoce.
KEH5	Soy necia	8	Necedad	8	P	S	In	<i>ERROR al considerarla inestable</i> ya que al ser la necedad un rasgo de personalidad este permanece relativamente estable a lo largo de las situaciones.
	Soy un poco necia y por eso se enoja	7	Enojo	7	P	S	In	

V corresponde al grado de veracidad (fuerza) que otorgan a sus creencias en una escala creciente del 1 al 10.  
I señala la intensidad de las emociones consecuentes en una escala creciente del 1 al 10.  
P corresponde a las siglas para indicar una causa más personal-P (o interna).  
M corresponde a las siglas para indicar una causa más impersonal-M (o externa).  
S corresponde a las siglas para indicar que la causa es más específica-S.  
G corresponde a las siglas para indicar que la causa es más global-G.  
Es corresponde a las siglas para indicar que la causa es más estable-Es o permanente.  
In corresponde a las siglas para indicar que la causa es más inestable-In o transitoria.

Tabla 31: Análisis de las respuestas de los participantes a las preguntas de la lectura “El baile de la preparatoria”.

Sesión tres, respuestas a las preguntas 2.2 ¿Qué diferencias encuentras entre el comportamiento de Gaby y de Daniel?, 2.3 ¿Qué tipo de responsabilidad consideras que provee de la mayor percepción de control a la persona? y 2.4 ¿Por qué?			
<i>Propósito: que los participantes distingan entre las creencias referidas a la responsabilidad personal inmutable y la responsabilidad personal modificable mediante la lectura y análisis de la lectura “El baile de la preparatoria” diferenciando entre el comportamiento de los dos protagonistas (Gaby y Daniel) con el fin de presentarles una opción para sus explicaciones causales que ayuda a prevenir o disminuir la apercpción de no control.</i>			
<b>Sujeto</b>	<b>Pregunta 2.2</b>	<b>Pregunta 2.3 y 2.4</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Gaby considera cambiar su comportamiento para que la situación cambie.	La de Gaby/ Porque considera las cosas que ella puede cambiar, reconoce y pasa a otra forma de comportarse.	Se cumple el propósito al reconocer que el cambio de comportamiento es clave en el éxito de la protagonista.

GEM5	Que los pensamientos de Daniel, sus creencias son muy fuertes y por lo tanto son difíciles de cambiar, Gabriela tiene creencias no muy estables puesto que son modificables y puede cambiar su comportamiento o características.	Modificable/pues porque estás consciente de que puedes estar mal en algún comportamiento, pero intentas cambiar esa conducta para sentirte bien.	Se cumple el propósito y en particular destaca la fuerza de las creencias de Daniel frente a la posibilidad de cambio (la existencia de opciones) en el comportamiento de Gaby.
EAC5	La personalidad inmutable, personalidad modificable, pensamientos positivos por parte de Gaby quien piensa que no todo tendría que ser malo y podría cambiar y los pensamientos negativos de Daniel haciendo suposiciones negativas sobre él mismo.	La modificable. Porque quizás, ¡no sé!; tenían las ganas de bailar y no porque Daniel fuese un poco tímido o introvertido y pues se puede modificar la forma de invitación o el cómo se presenta.	Se cumple el propósito.
MTM5	El modo en cómo cada uno piensa de sí mismo	El de Gaby pues Daniel es muy negativo en su forma de pensar	Se cumple el propósito
MJG2	Que Gaby fue más amable y entabló una conversación mientras que Daniel no lo intentaba más.	La que es modificable es la conducta de Gaby, mientras que la de Daniel es inmutable, pues Gaby sí lo pudo cambiar y lo siguió intentando y Daniel no.	Se cumple el propósito, por lo que se considera que no quiso ahondar en la adversidad señalada, lo cual se respeta dado el enfoque humanista.
EGS2	Los pensamientos de Daniel son más permanentes y los de Gaby no	La responsabilidad personal modificable pues por ser pensamientos más transitorios	Se cumple el propósito, quizá la ayuda que solicitó al facilitador le ayudó a comprender mejor.
MFH2	Los dos se sienten menos, pero Daniel tiene un comportamiento negativo y Gaby es autocrítica, Daniel siente que no es popular y por eso nadie quiere bailar con él, se culpa, mientras que Gaby tiene toda la actitud pero se decepciona al ver que nadie quiere bailar con ella y cambiaba su comportamiento para lograr su objetivo	El auto control, la actitud de cada persona, porque está siendo modificable ya que está en constante cambio, inmutable es la que no nos da tanto control ya que no las queremos cambiar.	Se cumple el propósito ya que se ha dado cuenta que la clave está en el cambio de comportamiento y en la comprensión de esta facultad
JES2	En que Daniel piensa que todo lo que le pasa es por su culpa y que por lo que piensa sabe que no puede cambiarlo y Gaby pensó que lo que le pasó fue porque se sentían cansados o que a lo mejor no se lo había pedido de buena manera y así ella cambió.	La interna modificable, porque la persona decide si quiere cambiar o si se tomará personal las cosas y las asumirá como su propia responsabilidad.	Se cumplió el propósito. Se ha dado cuenta que las explicaciones transitorias son mejores para cambiar de conducta. Además comprende la diferencia entre asignar una causa al comportamiento (modificable) y la autoculpabilización.
LET2	Daniel se exaltó muy rápido y empezó a hacerse ideas, su compañera quizá solo estaba cansada y por eso no bailó con él. Gaby no se hizo ideas.	La modificable lleva a poder cambiar el comportamiento, porque Daniel se exaltó fácilmente y porque dice que ya quería irse a su casa, se autocriticaba.	Cumple el propósito, comprende la diferencia entre asignar una causa al comportamiento (modificable) y la autoculpabilización.

GIJ2	Daniel tenía un comportamiento más cerrado y negativo, Gaby mejoraba su comportamiento de acuerdo a la situación para lograr el objetivo planteado.	Interna, porque cada quien define su comportamiento y es responsable de cómo reacciona y como lo controla.	Se cumple el propósito ya que se ha dado cuenta que la clave está en el cambio de comportamiento y en la comprensión de esta facultad
KEH5	Que Daniel y Gaby reaccionaron diferente, Daniel lo hacía interno (se culpaba) y Gaby sólo lo hacía externo, no se responsabilizaba por que no quisieran bailar con ella	Gaby es más responsable, porque sabe que no es responsable de los sentimientos de los demás.	Se cumplió el propósito. Se ha dado cuenta que las explicaciones específicas y/o transitorias, son mejores para cambiar de conducta.

Tabla 32: Análisis de la actividad de cierre, reflexión sobre lo aprendido sobre la indefensión aprendida en la sesión tres.

Sesión tres, respuestas a las preguntas de cierre 3.1 ¿Qué aprendí hoy?, 3.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida? y 3.5 ¿Qué debo cambiar?				
<i>Propósito general: Reflexiona en los aprendizajes cognitivos adquiridos en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de responsabilizarse de lo que consideró como relevante para aplicar en su vida.</i>				
<i>Sujeto</i>	<i>Respuestas a 3.1</i>	<i>Respuestas a 3.4</i>	<i>Respuestas a 3.5</i>	<i>Observaciones</i>
LRC5	La manera en que podemos ver una adversidad y la responsabilidad personal.	A lo largo de las experiencias	Reconocer que no soy un Dios para manejar siempre las circunstancias pero también hacerme responsable de mis actos.	Aprende la diferencia entre la auto-culpabilización (que no mucho margen para actuar) y pensar en hacerse responsable.
GEM5	Lo que es responsabilidad inmutable y responsabilidad modificable, el cómo la conducta puede ser permanente o modificable es que puede afectar a los individuos.	Darme cuenta de qué conductas puedo y soy capaz de modificar y cuáles no	Siento que la forma de ver las consecuencias que pueden tener mis actitudes	Se cumple el propósito
EAC5	El hecho de considerar si mis conductas o pensamientos pueden ser modificables	Hay conductas que puedo controlar u modificar al igual que mis pensamientos, y puedo verlos de una forma más positiva	El tener un poco más de control de mis emociones y hacerme responsable de mis acciones	Se cumple el propósito: ha aprendido que hay una distinción entre las creencias que implican cambios de conducta y las que no, aumenta su apercepción de control
MTM5	A identificar la dimensión de una adversidad sobre un problema y cómo saber identificarlo y cómo saber decir los momentos de las adversidades que me suceden para no hacerlas globales, he inestables en momentos no adecuados	Seleccionando con más inteligencia las creencias sobre mis adversidades	Mi forma en como declaro las adversidades que me suceden	Parece haber comprendido que la forma como habla/piensa de sus adversidades determina en gran medida la forma en que busca solucionarlas

MJG2	Aprendí sobre las dimensiones de las explicaciones que damos a las adversidades	Pues aprender a distinguir si es mi culpa o no lo que me ocurre.	Que no todo es culpa mía, que son muchas cosas las que no dependen de mí	Aprendió que si bien tiene control sobre la conducta, no todo se controla, no aprende que no es igual culparse que ser responsable.
EGS2	Sobre las conductas y los tipos de estas que hay	Modificar mi conducta a ser más positivo y ser responsable	Mi conducta es lo que debo cambiar, en especial a no tomar decisiones precipitadas	Se cumplió completamente el propósito de la sesión
MFH2	Que debo ser modificable, al darme cuenta de mi error, y no debo tener un autocontrol negativo	Siendo modificable en actos que hago a lo largo del día	No ser tan preocupada	Se cumplió el propósito de la sesión
JES2	Hay cosas que puedo cambiar aunque sean internas	En las creencias que tengo cada día	Lo que pienso de mí misma	Se cumplió el propósito
LET2	Sobre la responsabilidad inmutable y la modificable, lo externo y lo interno, lo global.	Con los pacientes, para escucharlos y saber en qué ayudarlos	Debo de ser más entusiasta	Se cumplió medianamente el propósito
GIJ2	Aprendí sobre cómo controlar las adversidades	Controlar mis malas actitudes	Ser más disciplinada	Se cumple el propósito específico de la sesión
KEH5	Las dimensiones y que son las creencias	Diferenciar mis creencias, las dimensiones y las responsabilidades	Identificar que son mis responsabilidades	Se cumplió el propósito

Tabla 33: Análisis de la actividad de cierre, reflexión sobre emociones experimentadas, sesión tres.

Sesión tres, respuestas a las preguntas de cierre 3.2 ¿Cómo me sentía a lo largo de esta tercera sesión? y 3.3 ¿Cómo me siento ahora?			
<i>Propósito general: Reflexionar sobre las emociones experimentadas en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de hacerlas conscientes.</i>			
<b>Sujeto</b>	<b>Respuesta a 3.2</b>	<b>Respuesta a 3.3</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Cómoda	Feliz	Se cumple el propósito
GEM5	Bien, no estuvo mal, aunque la verdad es un poco tedioso	Bien, fue un buen tema aunque siento que algo de esta sesión fue un poco aburrido	Se cumple el propósito
EAC5	Un poco confundida en los términos	Más clara y con coherencia de lo aprendido	Se cumple el propósito
MTM5	Cómodo con los ejemplos impartidos en la sesión	Tranquilo y con una reflexión sobre el tema tratado	Se cumple el propósito
MJG2	Me sentí un poco más sabedor sobre las situaciones	Pues que sí puedo identificar cuando es mi culpa y cuando no	De nuevo, se centra en el concepto de culpa.
EGS2	Tranquilo	Tranquilo	Se cumple el propósito
MFH2	Bien, segura, tranquila	Mejor, pude darme cuenta de errores que no notaba	Se cumple el propósito
JES2	Bien, aprendí nuevas cosas y sé diferenciar las causas internas de las externas	Bien, ahora sé que todas las cosas no necesariamente son mi responsabilidad pero puedo cambiar aquellas que sí lo son	Se cumple el propósito de acrecentar la autonomía y la percepción de control
LET2	Bien	Bien	Se cumple el propósito

GIJ2	Más tranquila y cómoda	Más tranquila	Se cumple el propósito
KEH5	Bien y tranquila	Tranquila	Se cumple el propósito
De los participantes, con nueve se cumple el propósito y solo uno habla de culpa.			

Tabla 34: Análisis de diarios ACC (adversidad-creencia-consecuencia) tarea integradora.

Sesión tres, tarea para casa: Diario ACC clasificando las adversidades						
<i>Propósito: identificar en las experiencias si estas son internas o externas, si son específicas o globales, estables o inestables con base en la reflexión con el fin de promover el crecimiento personal del estudiante</i>						
Sujeto	LRC5					
Adversidad	Creencias	V	Consecuencias	I	Dimensiones señaladas	Observaciones
Salí con un chico una semana, no hubo química y decidí desertar de la situación en la que estábamos.	Nunca seré buena para tener una relación estable	8	Me sentí triste durante una semana	9	Personal, global, estable.	Sin errores
	Nos faltó comunicación por lo ambiguos que éramos en esos momentos.	9	Una amiga de ambos se enojó	7	Impersonal, específica, estable.	Error en dimensión duración pues es más inestable
	Él es un idiota e inmaduro, pobre estúpido.	10	Perdimos la amistad entre nosotros.	10	Impersonal, específica, estable.	Sin errores
<b>Nivel de desamparo señalado:</b>				8		
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>						
Claro, tanto él y yo, hubiéramos sido más francos otra cosa hubiera sido, De igual modo sí en lugar de enojarnos o entrar yo en su juego de drama, tal vez nuestra amistad hubiera quedado.						
Sujeto	KRC2					
Adversidad	Creencias	V	Consecuencias	I	Dimensiones señaladas	Observaciones
Busco un empleo y me dicen que no, voy a otro y me dicen que no, busco en otro y me dicen que no.	No cumplo los requisitos	3	Pienso que no cumplo los requisitos pedidos	3	Personal, específica, estable.	Error en amplitud (+ global)
	No soy buena	4	No soy buena	4	Personal, específica, estable.	Error en amplitud
	Encontraré algo bueno	8	Encontraré algo bueno para mí	9	Personal, específica, estable.	Es correcta, además de hacerse responsable
<b>Nivel de desamparo señalado:</b>				0		
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>						
Sí, seguir buscando y no pensar que son los únicos empleos que encontraré.						
Sujeto	MTM5					
Adversidad	Creencias	V	Consecuencias	I	Dimensiones señaladas	Observaciones
Nos enojamos mi novia y yo por los mensajes que nos llegan de otras personas	Celos, desconfiar de la otra persona.	8	Tener más problemas y estar la mayor parte del día enojados	7	Personal, más específica y más estable.	Terminó esta actividad en el taller, pero la realizó con éxito.
	Siento que me va a ser infiel	6	Generar que realmente me va a ser infiel	7	N/A	No es una explicación causal

	Hubo un hecho pasado que nos causó problemas	7	Desconfianza mínima y celos	7	Impersonal, específica e inestable.	Con ayuda realizó correctamente la clasificación.
	<b>Nivel de desamparo señalado:</b>		7			
	<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>					
	Sí, platicar sobre la confianza y contarnos las cosas con la verdad, para que haya más estabilidad.					
<b>Sujeto</b>	LET2					
<b>Adversidad</b>	<b>Creencias</b>	<b>V</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>I</b>	<b>Dimensiones señaladas</b>	<b>Observaciones</b>
Me dormí tarde y me levanté tarde, ya no fui al curso (taller)	Por tonta	7	Tengo una falta en el taller	8	Personal, específica, inestable.	Cometió error en las dimensiones de duración y amplitud. La segunda no es causal.
	Quedarme dormida	8	No vi lo que aprendieron	8	N/A	
			No sé del tema	7	N/A	
	<b>Nivel de desamparo señalado:</b>		8			
	<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>					
	Sí, dormir más temprano para poder levantarme a la hora adecuada.					
<b>Sujeto</b>	JES2					
<b>Adversidad</b>	<b>Creencias</b>	<b>V</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>I</b>	<b>Dimensiones señaladas</b>	<b>Observaciones</b>
Tengo miedo a decir a mis papás que quiero ir a terapia, no lo creen necesario y no querrán.	Se van a enojar, ¿Qué tal y estoy haciendo las cosas mal?	9	Temor porque no me vayan a hablar, no me vayan a dejar.	9	Personal, específica estable (permanente)	Es más inestable (transitoria) ya que se explica cómo hacer (conducta).
	<b>Nivel de desamparo señalado:</b>		9			
	<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>					
	N/A					
<b>Sujeto</b>	KEH5					
<b>Adversidad</b>	<b>Creencias</b>	<b>V</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>I</b>	<b>Dimensiones señaladas</b>	<b>Observaciones</b>
Pelear con mi novio	Porque soy enojona	7	Discutir enojada	8	Personal, específica, estable	Es más global que específica
Enojarme porque a mi hermana sí la dejan salir	Porque soy más chica y ellos son estrictos conmigo	6	Enojo	9	Impersonal, específica, estable	Es más global que específica
Desesperarme porque no puedo solucionar todos mis problemas	Por tonta	8	Enojo que no soluciona nada	8	Impersonal, específica, estable	Es más global que específica
	<b>Nivel de desamparo señalado:</b>		SIN RESPUESTA			
	<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>					
	Tranquilizarme y sólo hablar de lo que siento					
<b>Sujeto</b>	MFH2					
<b>Adversidad</b>	<b>Creencias</b>	<b>V</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>I</b>	<b>Dimensiones señaladas</b>	<b>Observaciones</b>
Perder el carro que estaba siguiendo, y ya no supe cómo salir del lugar.	Soy distraído	8	Tristeza	7	No señaló	No comprendió la instrucción
	Por estar platicando me distraje	8	Angustia	7	No señaló	
	<b>Nivel de desamparo señalado:</b>		5			
	<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>					
	Por tonta, distraída, debí poner más atención					

Sujeto		LAS5					
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>Dimensiones señaladas</i>	<i>Observaciones</i>	
Choque mi coche	No saben manejar, yo no me fijé.	10	Pagar el golpe	7	Impersonal,, global, inestable	La primera si es externa y global, la segunda personal y especifica	
Reprobé una materia	La profesora me odia, no estudié	10		7	Impersonal,, global, inestable	Hay confusión en las dimensiones de personalización y amplitud. Pero las explicaciones son de responsabilidad	
Dolor estomacal y reflujo	No me cuidé	10		7	Impersonal, global, inestable		
<b>Nivel de desamparo señalado:</b>				3			
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>							
Viéndolo desde otra perspectiva							
Sujeto		EAC5					
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>Dimensiones señaladas</i>	<i>Observaciones</i>	
Me robaron mi cartera en el salón de clases y ahí tenía mi dinero de la semana	Que confiada fui en esa ocasión	9	Impotencia	9	Personal, específica, inestable	Correcto, ya que fue una conducta pasajera	
	Que estúpida, por dejarla	7	Enojo, Preocupación	9 10	Personal, específica, inestable	Correcto ya que es conducta (al dejarla)	
	¿Qué diablos voy a hacer para salir?		No es una explicación causal, esto se le explicó en la retroalimentación tras revisar la actividad				
<b>Nivel de desamparo señalado:</b>				NO SEÑALADO			
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>							
Creo que también lo puedo enfocar en lo externo, quizás tenga parte de la culpa por dejar algo importante, pero que falta de respeto de los demás de tomar las cosas ajenas.							
Sujeto		MJG2					
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>Dimensiones señaladas</i>	<i>Observaciones</i>	
Siempre que estoy cantándome enfermo de la garganta y aunque me cuide siempre me sucede lo mismo	Siento que es como si algo pasara sin que lo pueda controlar	6	Que me lastimo la garganta y no sé qué hacer	6	Personal, global, estable	Era externa, manifiesta apercepción de no control	
	Es porque no me cuido y no sé cantar	8			Personal, global, estable	Es correcto	
<b>Nivel de desamparo señalado:</b>				9			
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>							
Creo que si lo puedo enfocar de otra forma, que siempre depende del clima y de lo que tome							
Sujeto		AMG2					
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>Dimensiones señaladas</i>	<i>Observaciones</i>	
Fuí de paseo con mi familia y pasando un tope el brasero me cortó.	Siempre me pasan accidentes	-	Angustia	-	Impersonal, global.	Correcto	
<b>Nivel de desamparo señalado:</b>				1			
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>							
NO CONTESTÓ							
Sujeto		GIJ2					

<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>Dimensiones señaladas</i>	<i>Observaciones</i>
Falté a clases un día	Soy muy impuntual	10	Me regañaron	-	Personal, específica, estable	Era global, lo demás es correcto.
	Siempre me pasa lo mismo	10	Tuve faltas	-	Personal, específica, estable	Era externa y más global (locus externo)
	Dormí muy tarde	10	Tengo tareas acumuladas	-	Personal, específica, estable	Era inestable (transitoria)
<b>Nivel de desamparo señalado</b>					7	
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>						
A mi responsabilidad en vez de al destino.						
<b>Sujeto</b>	GEM5					
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>Dimensiones señaladas</i>	<i>Observaciones</i>
No dormí bien por estar pensando que pasaba con mi novio pues este había salido y no sabía nada de él, cuando le marqué a mi suegra, ella me dijo que él ya estaba en su casa.	¿Por qué me hace esto a mí?	9	Después ya pude dormir bien	10	Impersonal, específica, inestable	No es explicación causal
	Me hace mal que me haga esto	8	Descansada al saber que ya estaba allí	8	Impersonal, específica, inestable	Si es externa, pero global.
	¿Por qué nunca me puede contestar?	5	tranquilidad	10	Impersonal, específica, inestable	No es explicación causal
<b>Nivel de desamparo señalado</b>					NO INDICADO	
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>						
Sí, pero siento que en este caso es externo, que no dependía de mí sino de alguien externo a mí, es específica porque es mi novio y me está afectando a mí, en específico y es inestable porque no es algo que sea permanente.						
<b>Sujeto</b>	EGS2					
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>Dimensiones señaladas</i>	<i>Observaciones</i>
Terminé con mi novia	Soy un tonto	8	No fue mi culpa		Personal, global, estable	Correcta
	La regué con ella	9	Estoy triste		Personal, específica, inestable	Correcta
	Hice bien	9	No voy a tener a nadie más		Personal, global, estable	No es explicación causal
<b>Nivel de desamparo señalado</b>					NO INDICADO	
<b>Respuesta a la pregunta ¿Hay otra forma en que pueda enfocar la situación?</b>						
NO INDICADO						

En donde:

V corresponde al grado de veracidad (fuerza) que otorgan a sus creencias en una escala creciente del 1 al 10.

I señala la intensidad de las emociones consecuentes en una escala creciente del 1 al 10.

En general algunos tienen dificultades para diferenciar los pensamientos automáticos sobre sus sentimientos de aquellos pensamientos automáticos que son explicaciones causales, esto se mejora con la práctica. También omiten hablar de las consecuencias emocionales de sus adversidades o pensamientos.

El diario en este punto es complejo en sus tareas, lo que requiere de más práctica asesorada.

## Cuarta sesión

Tabla 35: Análisis de las respuestas de los participantes ante la tarea 2.3 consistente en la redacción de una situación de seguridad y confianza.

Sesión cuatro, actividad 2. Practicando la autonomía. Recordando una situación de seguridad y confianza a pesar de las adversidades		
Propósito: Que los participantes recuerden una situación en que se sintieron seguros y confiados de tener éxito incluso ante las adversidades con el fin de identificar el sentimiento de control en experiencias pasadas.		
Sujeto	Respuesta	Observaciones
LRC5	Recuerdo una vez con mi amigo Pinky cuando le aclaré que sólo sentía amistad por él, siendo 100% sincera a pesar de que no quería hacerlo sentir mal –adversidad-, preferí no darle falsas esperanzas.	Se cumple el propósito
EAC5	Cuando estaba en mi parrilla de reemplazo para JD éramos dos candidatos, pero yo estaba segura de mis capacidades y el potencial que tenía que sabía que yo me iba a quedar con el puesto de JD	Se cumple el propósito
OSO5	NO REDACTÓ NINGUNA	Se respetó su negativa
LAS5	Cuando conduje por primera vez en la lluvia que era horrible, había mucho tráfico y estaba enfermo, pero manejé desde la CAPU hasta Cholula	Se cumple el propósito
GEM5	Cuando tuve un problema legal y me sentía 100% segura de que no pasaría nada malo, y estaba confiada en que soportaría la situación.	Se cumple el propósito
RNY5	No pelear con mi pareja y vencer esos obstáculos	Se cumple el propósito
KEH5	Cuando entré a la universidad, que mi familia quería que estudiara para maestra y ellos me obligaron pero me salí y sólo quería estudiar psicología y lo logré a pesar de que me obligaban a otra cosa y se enojaron conmigo	Se cumple el propósito
MFH2	Hace años cuando estaba en el grupo de danza me sentía muy segura de bailar y aunque nos pasó que hubo problemas con la música, pues nos quedamos sin ella ya al estar bailando. Aun así el grupo siguió bailando y todo salió a la perfección.	Se cumple el propósito
JES2	Cuando me hice el tatuaje aunque yo quería y, a pesar del miedo y de que los demás no quisieran, yo estaba segura de hacerlo	Se cumple el propósito
KFM2	NO REDACTÓ NINGUNA, comentó que pasó un examen reciente que pensó que reprobaba.	La comentaron en su equipo pues debido al escaso tiempo no se les permitió redactarla. No obstante, todos consideraron que si tuvieron experiencias de éxito.
AKJ2	NO REDACTÓ NINGUNA, comentó que al fin pudo llegar temprano a la universidad	
EGS2	NO REDACTÓ NINGUNA, comentó que tuvo éxito con su pareja	
LET2	NO REDACTÓ NINGUNA, comentó que tuvo éxito en la prepa con una materia difícil.	

Tabla 36: Análisis de las respuestas a la actividad realizada por equipos denominada “técnica obstáculos” con el fin de fomentar el sentido de autonomía.

Sesión cuatro, actividad 2, tarea 2.5 Técnica obstáculos elaborada en equipos				
Propósito: que identificando una adversidad común a los integrantes de su equipo encuentren los recursos tanto internos como externos con los que cuentan para hacer frente a las adversidades con el fin de tomarlos en cuenta como medios para afrontar la percepción de no control, el déficit cognitivo y motivacional.				
Equipo	Adversidad relatada	Recursos internos identificados	Recursos externos-institucionales identificados	Observaciones
A	La obra de teatro implicó una falta de comunicación entre grupos, diferencias de	Aprender a comunicarse en grupo. Aprender a respetar.	Llevar a cabo más actividades reunidos, tener mayor comunicación con la profesora, llegar a un	Hay un poco de confusión entre lo que se considera recursos internos

	carácter, la mayoría no se conocía, falta de compromiso y la actitud de la profesora.		acuerdo y generar interés en la actividad.	y recursos externos. No obstante, si reconocen recursos varios.
B	Por motivos económicos algunos alumnos se dan cuenta que ya no podrán pagarse la universidad	Pedir apoyo a familiares fuera de la familia nuclear (a tíos, abuelos, primos). Hacer un balance de gastos innecesarios. Esforzarse más en el rendimiento académico para obtener beca.	Conseguir una beca. Buscar un trabajo de medio tiempo. Hablar con la directora o el rector y buscar una prórroga de pago. Suspender un cuatrimestre para trabajar y ahorrar.	Reconocen recursos varios.
C	No nos permiten venir con ropa casual los viernes y nos ponen falta si así lo hacemos.	Firmar una petición entre todos los alumnos. Organizarse grupalmente. Respetar y aceptar el reglamento.	Hablar con la coordinadora. Hablar con el director de la institución.	Identificaron bien los recursos internos e institucionales y reconocen recursos varios.
D	La profesora “Fulana” tiene una actitud difícil e incluso hostil con el grupo de cuarto cuatrimestre, incluso ha llegado a decir que “le da flojera leer el trabajo de una alumna” o burlándose de los alumnos y los alumnos tampoco son responsables de cumplir con todas sus tareas, lo que ha generado discusiones entre ellos y separación.	Reconocer cuando un trabajo no cumple los criterios establecidos. Tenerle respeto tanto a la profesora como a los compañeros de salón. Esmerarse al realizar los trabajos. Reconocer cuando nos equivocamos. No alterarse y pensar en medidas alternativas. Ser más tolerante. Estar abierto a escuchar el <i>feed back</i> de compañeros y profesores en general. Tratar de llegar puntuales. Tener un criterio abierto.	Hablar con la profesora. Hablar con la coordinadora y esperar que el área correspondiente se encargue. Pedirle a la profesora que cambie la forma de trabajo en clase y la forma en que se dirige a los alumnos. Proponer un “castigo” cuando no se cumpla lo acordado ni por los alumnos ni por la profesora. Pedir que los trabajos sean criticados objetivamente.	Identificaron bien los recursos internos e institucionales.  Y el pensar en alternativas manejando la emoción (no alterarse) es una forma de evitar el sentimiento de desamparo o indefensión.
E	Los alumnos teníamos derecho a usar ropa casual en vez del uniforme los días viernes, pero por nuevas órdenes administrativas se suspendió ese privilegio, lo que ocasionó problemas.	Aceptar que la norma institucional dicta el uso del uniforme. Respetar las normas. Intentar negociar la participación en todas las actividades académicas no obligatorias a cambio de continuar con ese privilegio.	<i>Traer el uniforme pero cambiarlo hasta llegar a la universidad para sentirse cómodos.</i> Hablar con la coordinación para tener su apoyo. Pedir apoyo con todos los docentes para obtener su punto de vista acerca del uso del uniforme.	Hay confusión entre los recursos internos y los institucionales, debido a que se distrajeron al darles la explicación de unos y otros.

Tabla 37: Actividad de cierre, reflexión sobre lo aprendido sobre la indefensión aprendida en la sesión cuatro.

Sesión cuatro, respuestas a las preguntas de cierre 3.1 ¿qué aprendí hoy?, 3.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida? y 3.5 ¿Qué debo cambiar?				
<i>Propósito general: Reflexiona en los aprendizajes cognitivos adquiridos en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de responsabilizarse de lo que consideró como relevante para aplicar en su vida.</i>				
<b>Sujeto</b>	<b>Respuestas a 3.1</b>	<b>Respuestas a 3.4</b>	<b>Respuestas a 3.5</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Ver que en ocasiones mis adversidades son parecidas a las de varias personas	A partir de mi experiencia y tratar de ser humilde y reconocer mis faltas.	Intentar ser menos Dios y más humana.	Se cumple el objetivo
EAC5	Que pese a que haya distintas adversidades, tenemos que saber equilibrar la responsabilidad tanto interna como externa	A partir de repartir la responsabilidad a quien le toca y darle su parte de culpa o remordimiento al responsable	Debo cambiar el hecho de culparme de todo y debo tratar de dejar de querer tener el control siempre	Se cumple el objetivo acrecentando el sentimiento de control
OSO5	Que, a pesar de que tenemos adversidades y creemos o pensamos que no se pueden solucionar siempre tendremos una forma de solución	Cuando tengo una adversidad tendré una base de cómo podré darle una solución o pensar en los recursos internos y externos de cada adversidad	Que cada adversidad que me ha pasado o tengo siempre, la pensó de manera personal y global y debo de cambiar eso	Se cumple el objetivo acrecentando el sentimiento de control
LAS5	A diferenciar entre conceptos de las cosas, diferenciar tiempos	En problemas de la cotidianidad	Mi temperamento impulsivo	Se cumple el objetivo
GEM5	Que tan bueno es tener de cada adversidad creencias o criterios internos y externos	Llegaré a hacerme cargo de lo que hago y las consecuencias que tiene	La forma tan alterada en la que actúo	Mejora su apercpección de control sobre la conducta
RNY5	Aprendí a conocer mis errores cuando tengo yo y no, la razón, a reconocerla	Como es y directo	Mi actitud negativa	Se cumple el objetivo
KEH5	Lo que es interno y lo que es externo	Hablando y relajándome después de platicar mis problemas	Mi humor	Comprende que puede hablar de sus emociones
JES2	A diferenciar que no todo lo que pasa es por mi culpa, que a veces sí son causas externas	En que mis adversidades y las creencias que salen de ellas las puedo cambiar según la intensidad	Las creencias que afectan a mi persona	Mejora su apercpección de control sobre la conducta
LET2	De las adversidades, de buscar una estrategia para arreglar las cosas	Ayudando a mis futuros pacientes y otras personas	Debo ser más paciente	Percibe que puede cambiar su conducta

Tabla 38: Actividad de cierre, reflexión sobre las emociones experimentadas, sesión cuatro.

Sesión cuatro, respuestas a las preguntas de cierre 3.2 ¿Cómo me sentía a lo largo de esta cuarta sesión? y 3.3 ¿Cómo me siento ahora?			
<i>Propósito general: Reflexionar sobre las emociones experimentadas en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de hacerlas conscientes.</i>			
<b>Sujeto</b>	<b>Respuesta a 3.2</b>	<b>Respuesta a 3.3</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Un poco mareada	Un poco torpe por la falta de sueño	Evade el contacto con sus emociones
EAC5	Tranquila y motivada	Alegre y con más confianza	Se cumple el objetivo

OSO5	Me sentí bien al principio, pero cuando hablamos de la adversidad que estamos pasando en la universidad con los uniformes me sentí estresada porque es un tema que hablamos siempre y no se ha encontrado una respuesta o cómo solucionarlo	Ya más relajada, pensando en una solución para esta adversidad y tratar de hablar con nuestra directora para llegar a un acuerdo de algo a cambio	Se cumple el objetivo y hay un buen reconocimiento y aceptación de sus emociones.
LAS5	Enferma pero participativa	Mal, pero aprendí algo	Aquí habla de su salud física
GEM5	Bien, aunque tenía sueño y siento que se está volviendo repetitivo el trabajo en el taller	Bien, un poco cansada y fastidiada	Se cumple el objetivo
RNY5	Un poco angustiada, pensando en un suceso de ahora	Siento que puedo resolverlo	Se acrecentó su apercepción de control
KEH5	Relajada	Bien, después de escribir mis problemas	Se cumple el objetivo
JES2	Bien	Pues mejor porque no todo es malo	Se cumple el objetivo
LET2	Bien	Bien	Se cumple el objetivo
MFH2	NO REDACTÓ NINGUNA		Se les pidió que la comentaran en equipos debido al escaso tiempo que se otorgó para la reposición de la sesión cuatro
KFM2	NO REDACTÓ NINGUNA		
AKJ2	NO REDACTÓ NINGUNA		
EGS2	NO REDACTÓ NINGUNA		

En tablas 38 a la 44 se presentan los diarios ACC de los siete participantes que sí los entregaron. Estos incluyen:

1. La adversidad referida junto con el análisis de las tres dimensiones de las explicaciones causales de esta,
2. El análisis de la distribución de la responsabilidad.
3. La indicación del nivel del sentimiento de desamparo o de impotencia frente a la misma antes y después del cuestionamiento de la responsabilidad empleando una escala del 0 al 10.

En estas mismas tablas se emplean las siguientes siglas para indicar sus valores de forma breve:

- V corresponde al grado de veracidad (fuerza) que otorgan a sus creencias en una escala creciente del 0 al 10.
- I señala la intensidad de las emociones consecuentes en una escala creciente del 0 al 10.
- P corresponde a las siglas para indicar una causa más personal-P (o interna).
- M corresponde a las siglas para indicar una causa más impersonal-M (o externa).
- S corresponde a las siglas para indicar que la causa es más específica-S.
- G corresponde a las siglas para indicar que la causa es más global-G.
- Es corresponde a las siglas para indicar que la causa es más estable-Es.
- In corresponde a las siglas para indicar que la causa es más inestable-In.

Tabla 39: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante LET2

Sesión cuatro, tarea para casa: Diario ACC, participante LET 2							
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>P/M</i>	<i>G/S</i>	<i>Es/In</i>
Me enojé con mi hermana porque no llegó a tiempo	Por estar esperándola	7	Enojo	8	P	-	In

	Ya me hubiera ido	8	Impaciencia	8	P	-	In
	No vuelvo a esperarla	7	No llegamos a tiempo	9	P	-	In
<b>Nivel de desamparo inicial</b>	8	<b>Nivel de desamparo posterior al análisis.</b>					5
<b>Análisis de la distribución de responsabilidad</b>	La responsabilidad de mi hermana, pues ayudando a que sea más responsable, citarla 10 o 15 minutos antes.						
<b>Observaciones</b>	La primera si es explicación causal, las demás no.						

Tabla 40: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante KEH5

Sesión cuatro, tarea para casa: Diario ACC, participante KEH5							
<b>Adversidad</b>	<b>Creencias</b>	<b>V</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>I</b>	<b>P/M</b>	<b>G/S</b>	<b>Es/In</b>
Pelear con mi familia sobre las diferencias (preferencias) que hay entre mi hermana y yo	No estudie lo que querían y no me perdonan por ello	9	Confusión	8	M	G	Es
	No me quieren tanto	8	Tristeza	9	P	S	In
	Prefieren a mi hermana	8	Ganas de llorar	9	M	S	In
<b>Nivel de desamparo inicial</b>	10	<b>Nivel de desamparo posterior al análisis.</b>					10
<b>Análisis de la distribución de responsabilidad</b>	No, o tal vez sí, pero a pesar de que pasa el tiempo no se me olvida su indiferencia						
<b>Observaciones</b>	En este caso al parecer se requiere de un análisis de cada pensamiento que la han llevado a pensar que sus padres no la quieren, requiere de terapia.						

Tabla 41: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante OSO5

Sesión cuatro, tarea para casa: Diario ACC, participante OSO5							
<b>Adversidad</b>	<b>Creencias</b>	<b>V</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>I</b>	<b>P/M</b>	<b>G/S</b>	<b>Es/In</b>
En el primer parcial en la semana de exámenes salí muy baja y reprobé en algunas materias	Por floja y dejar todo al último, debí estudiar más.	9	Salir baja de calificaciones que repercute en mi beca, irme a extraordinarios	10	P	S	In
La semana pasada fuimos a buscar casas en venta y vimos una bonita y nos gustó, pero después nos avisaron que ya estaba vendida y aún no encontramos una y las demás son caras y muy chicas.	Nunca tenemos suerte.	10	Que no les alcance a mis papás, no tener dinero suficiente. No vamos a encontrar una casa bonita. Mis papás se van a desesperar.	10	M	G	In
Hace unos meses mi mejor amiga se enojó conmigo, porque no la pude ir a ver cuándo se puso mal.	Soy una mala amiga.	9	Que nos enojemos más, que me deje de hablar.	9	P	S	In
<b>Nivel de desamparo inicial</b>	9	<b>Nivel de desamparo posterior al análisis.</b>					3
<b>Análisis de la distribución de responsabilidad</b>	Sí, cumpliendo con mis tareas, organizarme en mis horas libres para estudiar, llegar puntual a la universidad y ya no faltar.						
<b>Observaciones</b>	En su primera adversidad su análisis fue exacto y correcto. De hecho ya presenta una apercepción de control al considerar que debía estudiar más. En la segunda no es inestable, ya que es más permanente que transitoria. Analizó correctamente la tercera explicación causal.						

Tabla 42: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante LAS5

Sesión cuatro, tarea para casa: Diario ACC, participante LAS5								
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>P/M</i>	<i>G/S</i>	<i>Es/In</i>	
Entré en conflicto con mi novia	La relación se volvió inestable	5	No nos hablábamos	7	P	S	In	
	Los dos estábamos enojados	9	Estoy sacado de onda	10	P	S	In	
<i>Nivel de desamparo inicial</i>	2		<i>Nivel de desamparo posterior al análisis.</i>				2	
<i>Análisis de la distribución de responsabilidad</i>	Trabajar en uno mismo.							
<i>Observaciones</i>	La primera explicación causal es externa (es la relación) pero si es específica y si es transitoria (o inestable). Su nivel de desamparo no fue muy alto desde el principio aunque no disminuyó, pero tiene claro que su comportamiento puede cambiar, tiene alternativas.							

Tabla 43: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante EAC5

Sesión cuatro, tarea para casa: Diario ACC, participante EAC5								
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>P/M</i>	<i>G/S</i>	<i>Es/In</i>	
Tuve una pelea con mi novio en casa, el día de ayer, porque no pudimos controlar nuestras emociones.	Qué estúpida, yo siempre tan impulsiva	9	Enojo	9	P	G	In	
	¡Rayos! ¿Por qué caí esta vez en sus provocaciones?	8	Impotencia	8	P	S	In	
	Esta vez creo que tuve gran culpa	9	Tristeza	10	P	S	In	
<i>Nivel de desamparo inicial</i>	9		<i>Nivel de desamparo posterior al análisis.</i>				7	
<i>Análisis de la distribución de responsabilidad</i>	Hablar de manera sensata ambos, sin llegar a exaltarnos tanto, en alguno de los dos debe haber la cordura.							
<i>Observaciones</i>	Ya es una solución lo que propone en el análisis. La segunda y tercera explicaciones son correctas en las dimensiones, y la primera solo se equivocó al decir que es transitoria, ya que al decir siempre esto la hace más permanente (estable).							

Tabla 44: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante GEM5

Sesión cuatro, tarea para casa: Diario ACC, participante GEM5								
<i>Adversidad</i>	<i>Creencias</i>	<i>V</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>I</i>	<i>P/M</i>	<i>G/S</i>	<i>Es/In</i>	
No pude rendir perfectamente en el trabajo puesto que el viernes salí a un bar y no dormí temprano.	Todo me pasa por andar de fiestera, ¿Por qué soy así, fiestera?	7	Pereza, estrés	10	P	S	Es	
	Necesitaba un des-estrés	10	Mucho sueño	10	P	S	In	
<i>Nivel de desamparo inicial</i>	5		<i>Nivel de desamparo posterior al análisis.</i>				3	

<b>Análisis de la distribución de responsabilidad</b>	No irme temprano a casa, evitar salir el viernes porque el sábado trabajo.
<b>Observaciones</b>	Parte de la explicación causal ya la está dando al hablar de la adversidad, habla de una conducta, lo que es modificable, de hecho este sujeto GEM5 mostró siempre la comprensión de la modificación conductual y nivel nulo de indefensión en el cuestionario. Sin embargo, evade manifestar sus emociones. Comete un error en la explicación de la dimensión de amplitud, ya que al decir TODO ME PASA ESTA ES GLOBAL. En la segunda es correcta totalmente.

Tabla 45: Análisis de diario ACC posterior a la sesión cuatro del participante RNY5

Sesión cuatro, tarea para casa: Diario ACC, participante RNY5							
<b>Adversidad</b>	<b>Creencias</b>	<b>V</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>I</b>	<b>P/M</b>	<b>G/S</b>	<b>Es/In</b>
No haber asistido durante una semana completa a la escuela debido a problemas familiares.	Baja mi autoestima, angustia, miedo	3	Problemas, menos calificaciones, faltas en la escuela.	N/A	N/A	N/A	N/A
<b>Nivel de desamparo inicial</b>	9	<b>Nivel de desamparo posterior al análisis.</b>					5
<b>Análisis de la distribución de responsabilidad</b>	Sí, cambiar mi forma de pensar y avisar antes de faltar.						
<b>Observaciones</b>	Aún no sabe identificar un pensamiento automático de una explicación causal.						

## Quinta sesión

En tablas 45 a la 54 se presentan el ejercicio de cuestionamiento eficaz de los diez participantes que sí asistieron a la última sesión. Estos incluyen:

1. La adversidad referida junto con el análisis de las tres dimensiones de las explicaciones causales de esta,
2. El análisis de la distribución de la responsabilidad.
3. La indicación del nivel del sentimiento de desamparo o de impotencia frente a la misma antes y después del cuestionamiento de la responsabilidad empleando una escala del 0 al 10.

En estas mismas tablas se emplean las siguientes siglas para indicar sus valores de forma breve:

- V corresponde al grado de veracidad (fuerza) que otorgan a sus creencias en una escala creciente del 0 al 10.
- I señala la intensidad de las emociones consecuentes en una escala creciente del 0 al 10.
- P corresponde a las siglas para indicar una causa más personal-P (o interna).
- M corresponde a las siglas para indicar una causa más impersonal-M (o externa).
- S corresponde a las siglas para indicar que la causa es más específica-S.
- G corresponde a las siglas para indicar que la causa es más global-G.
- Es corresponde a las siglas para indicar que la causa es más estable-Es.
- In corresponde a las siglas para indicar que la causa es más inestable-In.

Tabla 46: Cuestionamiento eficaz del sujeto LRC5.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
La fiesta de Diana: Era el cumpleaños de Diana y habíamos quedado en salir. Concluimos en llegar a su casa, Juan y yo. Al transcurso de la fiesta Diana llevó a otros amigos y nosotros nos quedamos afuera del relajó. Ellos se salieron y Juan Diego pidió romper los hielos. Diana se enojó, empezó a decirle indirectas a Wicho, por una situación pasada. Terminaron corriendo de la fiesta de Diana.	Soy mala amiga <b>Intensidad 9</b>	Me sentí triste <b>Intensidad 10</b>	¿Quién no ha cometido errores?	Hablar con Juan Diego y Gaby	Retomó la adversidad de la tarea de la cuarta sesión. Su razonamiento con base en la estrategia lo que lo llevó a reducir el nivel de desamparo inicial que ella señaló.
	Nunca fue en realidad una amistad buena <b>Intensidad 8</b>	Decepcionada <b>Intensidad 10</b>	¿Todas las relaciones de amistad duran para siempre?	Tomar en cuenta la historia de nuestra amistad. Considerar que no siempre fue mala amistad.	
	Pinche vieja, es una hipócrita, <b>Intensidad 7</b>	Enojo total <b>Intensidad 9</b>	¿Nunca fue sincera?	Recordar que todos tenemos errores y no ser tan tajante	
	Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 9		Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 4		

Tabla 47: Cuestionamiento eficaz del sujeto KEH5.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
No haber estudiado lo que mi familia quería (magisterio)	Soy desobediente <b>Intensidad 9</b>	Que ya no me quieran tanto <b>Intensidad 9</b>	¿Debía haber estudiado lo que querían?	No hacerles caso	Se le ayudó a pensar en más cuestionamientos y más alternativas que las que había escrito, como por ejemplo que es buena en la carrera, que es responsable y cumple tareas, también que puede hacer una lista de otras cosas que hace bien fuera de la escuela.
	Soy tonta <b>Intensidad 7</b>	Que no me ayuden cuando tengo que hacer test <b>Intensidad No aplica</b>	Pero cumplo con las tareas y soy buena en la carrera, soy responsable.	Hacer una lista de lo que sí hago además de la escuela. Decirles todo lo que he hecho.	
	Soy necia pero soñadora <b>Intensidad 8</b>	Que siempre me reprochen <b>Intensidad</b>	¿Por qué no me dejan seguir mis sueños? ¿No me quieren?	Demostrarles lo buena que soy en psicología y seguir mis sueños.	
	Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 9		Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 7		

Tabla 48: Cuestionamiento eficaz del sujeto LAS5.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
Entré en conflicto con mi novia.	La relación se volvió inestable <b>Intensidad 9</b>	No nos hablamos por enojo de la situación y orgullo	Tal vez yo sea el terco en algunas cosas	Aprender a oírla sin interrumpirla	En este caso, aunque LAS solía mostrar un muy bajo sentimiento de desamparo, en esta ocasión sube en vez de permanecer bajo, parece mostrar resignación pues comenta que ya llevan varios meses mal.
	Los dos estábamos enojados <b>Intensidad 8</b>	Estoy sacado de onda	Tuvimos un mal día y no supimos controlar nuestros temperamentos	No desquitarme con personas inocentes	
	Le metieron ideas en la cabeza <b>Intensidad 9</b>	Hay días en los que estoy de malas	Tal vez discrimino a sus amigas (la forma como ellas piensan)	Ser más empático con sus amigas	
	Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 3		Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 5		

Tabla 49: Cuestionamiento eficaz del sujeto OSO5.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
Hace unos cinco meses mi mejor amiga se molestó conmigo y no me respondía ni las llamadas ni los mensajes, porque no la fui a ver cuando estaba enferma.	Soy mala amiga, le fallé y debí haber ido a verla <b>Intensidad 9</b>	Que nos dejemos de hablar y los años de amistad se pierdan <b>Intensidad No aplica</b>	Las malas amigas no dan apoyo y yo la apoyé en su embarazo, no la juzgué cuando abortó y yo estaba en mi trabajo.	Hablarle yo primero, llevarle una ofrenda de paz, acudir a su mamá para saber qué pasó con ella.	A este participante se le ayudó con el cuestionamiento eficaz y mejoraron sus expectativas. Además de que aún confunde explicaciones causales con expectativas.
	Ya no me va a hablar <b>Intensidad 9</b>	Sentirme triste <b>Intensidad 10</b>	El peor escenario (que se pierda la amistad) es poco probable (5%) pues nos queremos mucho e incluso celebramos el aniversario de amistad desde hace 10 años. Otra evidencia es que suele dejarme de hablar y al poco tiempos e le pasa.		
	Me siento culpable <b>Intensidad 9</b>	No saber que hacer <b>Intensidad</b>			
	Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 10		Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 5		

Tabla 50: Cuestionamiento eficaz del sujeto EAC5.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
Tuve una pelea con mi novio en mi casa, el día de ayer.	Que estúpida, yo siempre tan impulsiva <b>Intensidad 9</b>	Enojo <b>Intensidad 9</b>	¿Realmente soy estúpida? ¿Ciertamente siempre soy impulsiva?	Dejar de burlarme de las cosas que me dice o hace	EAC5 fue de los participantes que más aprovecharon el curso para expresar sus problemas y que aprendieron rápidamente a analizar sus adversidades, así mismo, a encontrar alternativas.
	¡Rayos! ¿Por qué caí esta vez en sus provocaciones? <b>Intensidad 8</b>	Impotencia <b>Intensidad 8</b>	¿Qué debía hacer para no caer en su juego? ¿Cómo es que debo de reaccionar ante las señales?	Preguntarle porque se molesta y darnos un tiempo fuera (calmarnos)	
	Esta vez creo que tuve gran culpa <b>Intensidad 9</b>	Tristeza <b>Intensidad 10</b>	¿Qué hice para que se suscitara el problema? ¿Por qué creo que yo tuve la culpa?	Identificar señales de su patrón de conducta y no reaccionar como él espera	
	<b>Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 9</b>		<b>Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 5</b>		

Tabla 51: Cuestionamiento eficaz del sujeto MFH2.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
Hace como dos semanas mi hermana me dejó toda la responsabilidad del negocio. Pero lo que me desagrada más es que no hay nadie que me cambie de turno. Siento que me hacen falta manos para darme abasto con todo el trabajo.	Tendría el apoyo de mi hermana si no fuera porque su esposo es controlador	Enojo porque estoy dejando de hacer cosas para el bienestar de mis hijos <b>Intensidad 9</b>	No sé qué hacer ¿Puedo contratar a alguien? Así tendrá que ser aunque roben. ¿Qué técnica usar para que todo funcione?	Contratar más gente que esté bajo mi control	Se le ayudó con el cuestionamiento eficaz, pero considero que hace falta una sesión de al menos una hora para ayudarla a cuestionar estas creencias e introyectos profundamente arraigados. Dijo que debía pensarlo aún más, pero que al menos veía una salida.
	¿Por qué todo a mí?	Ya no tengo tiempo para mí, lo que me pone triste <b>Intensidad 9</b>	¿De verdad me tiene que tocar todo a mí por ser la mayor?	Hablar con todos los integrantes de la familia para que apoyen	
	Creo que me siento impotente	Impotencia y termino súper cansada <b>Intensidad 9</b>	¿Es bueno o es malo estar a cargo del negocio?	Poner mis horarios y respetarlos	
	<b>Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 8</b>		<b>Nivel de desamparo después del cuestionamiento: entre 7 y 6</b>		

Tabla 52: Cuestionamiento eficaz del sujeto AMG2.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
Cuando pasé al frente de la escuela a decir algo pero me puse nerviosa y me reí en el micrófono y se me olvidó lo que iba a decir	Siempre me pongo nerviosa cuando hablo <b>Intensidad 9</b>	Me sentí mal y avergonzada  <b>Intensidad 9</b>	Un día hable frente a los papás de mis compañeros y expuse un tema	Tener más seguridad en mi misma	Su nivel de comprensión lectora dificultaba en ocasiones que comprendiera las instrucciones, sin embargo pudo hacer bien este ejercicio.
			Discutí con seguridad con mi tío	Relajarme	
			Cuando entré a un concurso de poesía y gané el segundo lugar	Confiar más en mi misma	
<b>Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 9</b>			<b>Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 2</b>		

Tabla 53: Cuestionamiento eficaz del sujeto AKJ2.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
Re-cursar una materia que reprobé	Se me dificulta mucho.	Me siento mal por fallar a mis padres	Si puedo poner atención	Estudiar	El cuestionamiento le ayudó a desterrar la idea de que no podía con la materia ya darse cuenta que debía cambiar su conducta.
	La mayoría de las veces no le entendía pero no preguntaba por pena.	Enojada por llegar tarde a clase porque pude haber hecho más	El docente tiene el deber de aclarar mis dudas e incluso las espera, por eso no debe darme pena	Pasarme hasta adelante	
	Por no poner atención.	Enojada porque puedo más		Preguntarle al maestro	
	<b>Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 9</b>			<b>Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 4</b>	

Tabla 54: Cuestionamiento eficaz del sujeto MCA2.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
Cuando me enojo y peleó con mi mamá	Le respondo o no hago lo que ella me pide que haga.	Peleamos, me siento frustrada	Viene cansada del trabajo, no es que siempre esté enojada.	Ya no responderle y obedecerla en lo que me pide	El nivel del sentimiento de desamparo frente a los asaltos no bajó, pero si con respecto a su mamá. Aquí ella relata solo lo correspondiente a su mamá.
	¿Por qué es tan intolerante?	Me culpa de cosas que hace mi hermana sin preguntar primero	Si hablo antes de que se dé cuenta del desperfecto puede que aprecie la sinceridad	Adelantarme a los hechos y que mi hermana y yo le digamos las cosas antes	
	<b>Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 8</b>			<b>Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 6</b>	

Tabla 55: Cuestionamiento eficaz del sujeto JES2.

Sesión cinco, actividad 2: cuestionamiento eficaz.					
<i>Propósito: Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.</i>					
Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa	Observaciones
Pues que al no poder ver a mi novio o que no me responda que se tarde o cosas así, hace que yo piense que está con alguien más.	Sólo son ideas mías y no soy segura de mí misma <b>Intensidad 8</b>	Impotencia <b>Intensidad 9</b>	Pienso eso por las cosas que me pasaron antes.	Debo dejar de pensar en eso, que me va a engañar.	Se le ayuda en la sesión a que identifique los pasos del cuestionamiento eficaz y a obtener alternativas, a las cuales ella llega sola.
	Si lo quiero debo de confiar en él <b>Intensidad 8</b>	Tristeza <b>Intensidad 9</b>	Después de todo el tiempo que llevamos juntos, nunca me ha hecho nada. Pues a lo mejor me he vuelto así por los novios que me han traicionado y me hace sentir mal que sea así y no quiero que él lo haga porque lo quiero, pero él siempre me respeta por lo que soy y él nunca ha sido como los otros, él es diferente.	Debo de confiar en él y de creer lo que él me dice y me demuestra.	
	Soy una loca celosa <b>Intensidad 9</b>	Enojo <b>Intensidad 9</b>		Debo dejar de pensar que soy así y cambiar porque él no me da motivos para serlo.	
	<b>Nivel de desamparo antes del cuestionamiento: 9</b>		<b>Nivel de desamparo después del cuestionamiento: 5</b>		

Tabla 56: Actividad de cierre final, reflexión sobre lo aprendido sobre la indefensión aprendida o los contenidos vistos a lo largo del taller y/o en la quinta sesión.

Sesión cinco, respuestas a las preguntas de cierre 3.1 ¿Qué aprendí en general durante el taller?, 3.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida? y 3.5 ¿Qué debo cambiar?					
<i>Propósito general: Reflexiona en los aprendizajes cognitivos adquiridos en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de responsabilizarse de lo que consideró como relevante para aplicar en su vida.</i>					
Sujeto	Respuestas a 3.1	Respuestas a 3.4	Respuestas a 3.5	Observaciones	
LRC5	Recaltar la idea de que no existen las verdades absolutas	Cuestionando cada que me sienta triste	No anclarme en las situaciones	Se cumplió el propósito	
KEH5	Identificar lo que de verdad siento	De manera holística	Mi forma de pensar en lo malo, ya que no es mi culpa.	Se cumplió el propósito	
LAS5	Debo controlar mis impulsos, aprender a oír.	Con las formas de aprender a ser empático.	Mi comportamiento malo.	Se cumplió el propósito	
OSO5	En cómo me puede ayudar con mis adversidades y saber cómo llevarlos	De la mejor manera y ya no seré impulsiva	Mi forma de pensar en mí	Se cumplió el propósito	
EAC5	El poder detectar mi adversidad, saber si mi conducta la puedo cambiar y si está en mis manos. El no culparme de todo y a	Pues, cuestionándome lo que pasa y tratar de buscar diferentes alternativas ante las	El culparme de todo, y realmente hacer consciente de lo que está en mis manos y lo que no.	Se cumplió el propósito	

	aprender a saber que tanto de los que pienso sobre mí o mis creencias son reales.	adversidades o problemas.		
MFH2	A valorarme más y no dejar que la gente pase sobre mí	Haciendo cambios	Mis acciones, mis actos que no ayudan a solucionar mis adversidades	Se cumplió el propósito
AMG2	A saber diferencias cuando es responsabilidad propia, cuando no y que la conducta se puede modificar	En alguna situación que me llegue a ocurrir	La manera en que veía las cosas	Se cumplió el propósito
AKJ2	A mejorar mi comportamiento y a poner solución sobre mi problema hacirme responsable de mis actos	Resolviendo mis problemas, poniendo más en práctica la resolución de mis problemas con el cuestionamiento	Algunas actitudes y a afrontar la responsabilidad de cosas que hago mal.	Ha comprendido que no es lo mismo culpabilizarse que responsabilizarse.
MCA2	Hay que aprender a enfrentar las adversidades, no encerrarnos en ese problema ni pensar que nos va a ir mal.	Reflexionando en cada cosa que haga.	Algunas emociones y actitudes negativas que tengo hacia mí.	Se distingue la disminución del desamparo aprendido.
JES2	A saber poner alternativas correctas.	En las situaciones que me pasen.	Mis pensamientos.	Se cumplió el propósito

Tabla 57: Actividad de cierre final, reflexión sobre las emociones en el taller.

Sesión cinco, respuestas a las preguntas de cierre 3.2 ¿Cómo me sentía a lo largo de esta quinta sesión? y 3.3 ¿Cómo me siento ahora?			
<i>Propósito general: Reflexionar sobre las emociones experimentadas en el taller mediante la redacción de las respuestas solicitadas con el fin de hacerlas conscientes.</i>			
<b>Sujeto</b>	<b>Respuesta a 3.2</b>	<b>Respuesta a 3.3</b>	<b>Observaciones</b>
LRC5	Mucho más cómoda	Satisfecha por el hecho de que ahora sé cómo adquirir nuevas perspectivas	Cumplió el propósito, se fomentó una actitud favorable a lo aprendido.
KEH5	Tranquila y relajada	Súper bien	
LAS5	Pensativo y reflexivo	Sorprendido y confundido sobre mis emociones (respecto a mi pareja)	Cumplió el propósito
OSO5	Me sentí bien, cómoda y me gusta aprender cosas nuevas que me van a ayudar en un futuro	Pensativa, relajada y ansiosa por aplicar lo aprendido	Cumplió el propósito, se fomentó una actitud favorable.
EAC5	Un poco conflictuada, pero tranquila a la vez, porque pude ver desde otra perspectiva que puedo hacer ante diferentes adversidades	Tranquila y contenta, de no cargar con toda la responsabilidad.	Cumplió el propósito.
MFH2	Tranquila y confiable	Mejor que cuando inició el taller	Cumplió el propósito.
AMG2	Muy bien, porque me di cuenta de muchas cosas.	Bien, porque he aprendido algo nuevo.	Cumplió el propósito, se fomentó una actitud favorable
AKJ2	Tranquila porque pude dar solución a algunos problemas.	Mejoré mi actitud.	
MCA2	Bien, pude ser más abierta con los demás.	Bien, ahora busco posibles soluciones para arreglar una adversidad.	Cumplió el propósito, se fomentó una actitud favorable
JES2	Bien, porque aprendí algo nuevo.	Segura, porque pondré en práctica mis alternativas.	

TALLER VIVENCIAL DE DESAMPARO  
APRENDIDO: *UNA PROPUESTA DE  
PREVENCIÓN DESDE EL ENFOQUE  
HUMANISTA.*

Manual del estudiante.

Cede: Universidad Mexicoamericana  
del Golfo.

Facilitador: Alicia Susana Rosales  
Alvarado.

Supervisa: Mtra. Xóchitl Parada  
Callejas, dirección de Psicología.

Asesor: Dr. José Gabriel Montes Sosa.

Fecha: de febrero a marzo, 2017.

Participante: \_\_\_\_\_

Joven estudiante, la experiencia que hoy inicias en este taller pretende ayudarte a descubrir una modesta pero importante parte del potencial que, como ser humano, tienes. Es por ello que se te pide colaboración y compromiso.

Esto se logrará mediante la reflexión de ciertas vivencias que has experimentado, en ocasiones de forma individual y en otras de forma compartida, si tú lo permites.

Aclarando los puntos anteriores, el propósito formal de este taller es:

*Que los estudiantes identifiquen la forma en la que realizan las atribuciones causales cuando perciben una adversidad con base en el análisis de este proceso, que mediante la técnica “obstáculos” recuperen experiencias de autonomía y, con base en la técnica de cuestionamiento eficaz, disminuyan sus sentimientos de desamparo frente a situaciones adversas.*

Así mismo, se te comunica que la información personal que brindes se empleará únicamente con el propósito antes descrito y buscando analizar la pertinencia de los ejercicios y fases del taller, es por ello que se te entrega una carta de consentimiento.

Se protegerá tu identidad y datos personales de un uso inadecuado, siendo necesario, para dar seguimiento a tu desarrollo en este taller, que consignes en este manual los siguientes datos: edad, sexo y cuatrimestre que actualmente cursas y, tu nombre completo. Con estos datos se identificará tu manual ya que se recogerá al finalizar cada sesión. Tu correo se requiere para las actividades de reforzamiento que realizarás fuera del taller.

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo Femenino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

Cuatrimestre: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

¡Bienvenido!

## Sesión uno: Detección de la relación entre creencia y consecuencia.

**Propósito general de la sesión:** El estudiante identifica el vínculo entre lo que piensa y lo que siente en una adversidad, redactando de forma clara el hecho, el pensamiento y el sentimiento, primero con ayuda del facilitador en un caso hipotético y posteriormente de forma individual con tres vivencias personales, para que pueda emplear este análisis en su vida académica y personal.

### Actividad 1: ¿Qué sentimiento tengo hoy?<sup>1</sup>

*Propósito: Que tomes conciencia de tus sentimientos al comenzar un trabajo o actividad.*

1.1 A continuación se te solicita que, de las distintas tarjetas que se te entregaron - donde se muestra un rostro con una emoción específica-, elijas la que mejor coincide con tu estado de ánimo actual.

1.2 En las líneas de abajo escribe la razón por la que te sientes de esa forma.

---

---

1.3 Ahora tus compañeros y tú compartan por qué se sienten de este modo.

1.4 Para terminar esta actividad, contesten las siguientes preguntas:

¿Qué coincidencias hay entre tus compañeros y tú?

---

---

¿Por qué crees que se ha aplicado esta técnica?

---

---

### Actividad 2: Cuestionario de desamparo aprendido.

De forma honesta contesta el cuestionario que se te entrega a continuación. Escribe tu nombre y sólo las iniciales de tus apellidos.

### Actividad 3: Responde a la siguiente pregunta

¿Qué es el diálogo interno?

---

---

### Actividad 4: “Adversidad, Creencia, Consecuencia: un diario breve”<sup>2</sup>.

**4.1 Lectura:** Realicemos la lectura de la situación que se presenta en las pp.inas siguientes, notarás algunas palabras se encuentran resaltadas con negro, ya que son importantes para la continuidad de la actividad.

---

<sup>1</sup> Adaptado de: Olga Medaura y Alicia Monfarrell (2008).

<sup>2</sup> Adaptado de Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham (2013, 224).

### ***Unas vacaciones estropeadas***

Sofía y Matilde son amigas desde hace años, estudian distintas carreras pero se frecuentan a menudo. Como ambas deseaban descansar, ponerse al día, relajarse y alejarse de la rutina y de los estudios, ambas acordaron pasar una semana de vacaciones solo entre amigas. Al no disponer de mucho dinero, debían economizar lo más posible, así que siguieron el consejo de unos amigos sobre acampar en vez de pagar hotel.

Después de buscar en internet algunos pueblos mágicos, eligieron Cuetzalan debido a que presenta lugares para acampar al aire libre. Ninguna de las dos sabía mucho sobre acampar, pero consideraron que sería una buena experiencia, así que salieron de la ciudad en el auto de Sofía, repleto del material de acampar que habían pedido prestado a unos amigos y partieron rumbo a Cuetzalan. Dos días después, ambas estaban cómodamente instaladas en su tienda de acampar cuando de repente comenzó a llover. Al principio fue una lluvia moderada, pero pronto se desató una tormenta. Olvidaron llevar una lona para cubrir su campamento, así que el lodo poco a poco inundó su casa de campaña mientras el viento arremetía con fuerza y amenazaba con hacer volar su tienda. A medida que la fuerza de la tormenta aumentaba, el buen humor de las amigas disminuía, así que decidieron buscar refugio. Se dirigieron al coche lo más rápido que podían correr, intentando no resbalarse, aunque no pudieron evitarlo, cayendo en varias ocasiones y sin darse cuenta que perdieron sus celulares.

Una vez en el carro, pensaron en regresar por sus cosas a la mañana siguiente, sin embargo, la tormenta duró 12 horas continuas y después siguió lloviendo de forma intermitente durante otro día más, haciendo imposible el acceso al lugar del campamento. Las amigas tuvieron que pasar dos días en un hotel económico, sin adecuada recepción telefónica y sin celulares.

Tres días después de la tormenta y con ayuda de un guía regresaron a donde había estado su casa de campaña, encontrando que muchas de sus pertenencias estaban hechas trizas, la tienda estaba rasgada y quedaban pocas cosas que devolver a sus amigos, habían perdido sus sacos de dormir e incluso la parrilla había desaparecido. Estaban azoradas por la magnitud de los daños y cada vez que pensaban en reponer las cosas prestadas, sentían un horrible hueco en el estómago.

Durante el largo viaje de regreso a casa, en el auto de Sofía reinaba un silencio aplastante. Pero al cabo de dos horas Sofía comenzó a reír tontamente, la ironía de su infortunio le hizo estallar en carcajadas. Sofía intentaba animar a Matilde diciendo – *Y bueno, sí que fue una experiencia fuera de la rutina; ¡Sí que ahorramos dinero en estas vacaciones...! ¡Nada de hoteles cuatro estrellas para estas dos ciudadinas, no señor! ¡Solo tú y yo y el cielo por techo...dos mujeres en pleno bosque para que la madre naturaleza nos inundara...de paz!, ¡Ja, ja, ja!*

Mientras más reía Sofía, más incómoda se sentía Matilde. Al llegar su casa, Sofía no podía esperar para contarles lo ocurrido a sus papás, pero en cuanto comenzaba, estallaba en carcajadas y tenía que empezar de nuevo, en cambio Matilde, al encontrarse con su novio, le pidió que la dejara descansar esa noche, y que no le preguntara sobre el viaje hasta el día siguiente. En cambio en la noche de regreso a casa, Sofía ya estaba contando a sus padres los hechos, la **adversidad** tal como ella la vivió...

*- ¡Vaya viaje!, francamente puedo decir que es lo peor que me ha pasado desde que reprobé estadística. En pocas palabras, nos marchamos esta semana para que una de las peores tormentas azotara la sierra de Puebla destrozando el campamento y casi todo lo que nos prestaron Héctor y Fede. Y terminamos en un hotel terrible, ¡estaba inundado de cucarachas!*

Lo que piensa Sofía, es decir, sus **creencias** al respecto de ese evento desafortunado fueron...

*– No podía creer que eso nos pasara. ¡Qué poca... suerte! Al principio me creí una tonta por tratar siquiera de ir de campamento, lo más cerca de la naturaleza que había estado fue cuando fuimos al Zoológico. Pero luego pensé que esto más bien era una especie de broma del destino, es decir, todo lo que podía ir mal, de hecho fue mal, podríamos ser llamadas las mascotas oficiales de la <<Ley de Murphy>>. Claro que nuestra inexperiencia acampando no causó la tormenta, ¡fue mala suerte y ya!*

Y la **consecuencia** en el comportamiento y emoción de Sofía es esta...

*– Los dos primeros días me sentía terrible, no quería hablar de esto ni con Matilde, me sentía realmente mal conmigo misma. Lo peor fue ir a recoger las cosas prestadas, cuando vimos todo destrozado quería subir al coche y huir de*

ahí, no quería explicárselo a Héctor y Federico. Pero después del trago amargo inicial, empecé a reírme de ello, y mientras más me reía más divertido me parecía. Matilde se lo tomó muy a pecho y no se mostraba con muchas ganas de dejarse animar. Yo tal vez suba a mis redes sociales mi historia con el título <<mis anti-vacaciones>>.

Por otro lado, Matilde sueña con la posibilidad de salir huyendo y no tener que dar ninguna explicación. Los primeros pensamientos que Matilde escucha en su propia mente son - <<Que tonta y completamente estúpida soy>>. Matilde cuenta a su novio cómo ve su **adversidad**...

– Llevábamos varias horas en el campamento cuándo nos alcanzó la tormenta. Simplemente devastó el lugar. Corrimos al carro, como siempre me caí, perdimos los celulares, buscamos un hotel para hospedarnos que resultó un lugar lleno de cucarachas y, el guía no nos dejó volver hasta tres días después.

Las **creencias** de Matilde son...

- Odio admitirlo amor, pero ¡debí saber que todo iría mal!, no debería olvidar lo estúpida que soy. Es verdad que no pude hacer nada respecto a la tormenta, pero hubo un millón de cosas en las que no hice más que empeorar la situación, como dejar allá las cosas prestadas ¡tremenda idiotez!, ¡eso es tan típico de mí! Debería haber empaquetado todo antes de marcharnos, y debería haberme informado mejor del lugar a donde íbamos, recuerdo que te dije que quería informarme acerca del clima en esta época del año; pero, por supuesto, no lo hice, no busqué en internet y ni siquiera llamé a los hoteles. ¿Por qué todo lo hago a medias?, soy perezosa y descuidada, ¡así es como soy!

Y las **consecuencias** en el humor y comportamiento de Matilde son...

– Fue horrible, los primeros tres días Sofía y yo nos sentimos deprimidas, pero luego ella empezó a tomárselo como una broma del destino. No entiendo cómo podía estar tan alegre. Encima de todo trataba de consolarme, y sé que sólo pretendía ayudarme; pero la verdad es que me ponía de mal humor. Además, no quería disgustarte la tarde que llegamos al no contarte nada cuando me preguntaste como nos fue amor, pero quería estar sola, de hecho odio tener que hablarte de esto. ¡Me siento tan culpable por todo lo que pasó y lo que hay que pagar! Puede que a ti no te parezca muy grave, pero me siento realmente estúpida y solo quiero olvidar lo que pasó...

Fuente: Adaptación de Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham (2013, p. 211-216).

**4.2 Adversidad-creencia-consecuencia:** En conjunto con el facilitador, analicen los elementos de la anterior experiencia con base en el formato <<adversidad-creencia-consecuencia>> teniendo en cuenta lo siguiente:

La **adversidad** es el hecho en sí mismo, responde a las preguntas *quién, qué, cuando y donde*, sin hacer ningún tipo de juicio. En la **creencia** se colocan lo que ellas pensaron, es decir, la evaluación que hicieron de lo que pasó, dentro de estas se presentan también algunos *pensamientos automáticos*, tales como “soy una tonta”. La **consecuencia** comprende sus sentimientos y las acciones posteriores a la evaluación realizada.

	Adversidad	Creencia	Consecuencia
Sofía	Una de las peores tormentas azotara la sierra de Puebla destrozando el campamento y casi todo lo que nos prestaron Héctor y Fede. Y terminamos en un hotel inundado de cucarachas.	Al principio se consideró a sí misma una tonta. Luego creyó que fue la auténtica mala suerte lo que provocó su adversidad. No considera que su inexperiencia acampando causara la tormenta.	Los dos primeros días se sentía terrible y realmente mal con ella misma (sentimiento) Y no quería hablar de ello (comportamiento). Quería huir de ahí (miedo) y no dar explicaciones a sus amigos (comportamiento). Comenzó a reírse de lo ocurrido (buen humor) y cuenta su experiencia a los demás (comportamiento)

Matilde			
---------	--	--	--

**4.3 Pausa reflexiva:** Hay autores que afirman que la mayoría de nosotros nos sentiríamos deprimidos y derrotados si creyéramos con mucha intensidad, como lo hace Matilde, que el viaje había fracasado como parte de nuestra estupidez (Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham, 2013).

¿Identificas sentimientos de desamparo en alguna de las protagonistas o en ambas?

---

¿Qué tan intenso crees que fue ese sentimiento en cada una?

---

¿Cómo llegas a esa conclusión?

---

**4.4 Diario ACC:** Ahora elije una o dos experiencias que hayan pasado en tu vida y que consideres que fueron situaciones adversas, desagradables o malas para ti, cataloga cada una con base en el formato <<adversidad-creencia-consecuencia>>.

Recuerda que en la columna **Adversidad** debes escribir sólo *qué*, *cuándo* y *dónde* sin evaluar.

En la columna **Creencia** escribe cada una de tus creencias respecto a dicha adversidad. Califica también del 0 al 10, el grado en el cual consideras verdadera cada una de tus creencias, usando esta escala:

Totalmente falsa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente verdadera
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------

Finalmente, en la columna **Consecuencias**, registra los sentimientos que experimentaste y las acciones que realizaste. Califica la intensidad de tus sentimientos colocando el número adecuado del 0 al 10.

Intensidad nula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Intensidad total
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------

Adversidad 1	Creencia 1	Consecuencia 1
Adversidad 2	Creencia 2	Consecuencia 2

**4.4.1 Sentimientos de desamparo.** Indica tus sentimientos de impotencia o desamparo, frente a la adversidad (o ambas si pudiste escribir dos), empleando esta escala.

Total ausencia de desamparo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Presencia total de desamparo
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------------------

Adversidad uno \_\_\_\_\_, adversidad dos \_\_\_\_\_

¿A qué consideras que se debe el puntaje anterior? \_\_\_\_\_

**4.4.2 Compartiendo:** Para esta actividad se solicita de cinco a ocho voluntarios, esto con el fin de compartir el análisis de una de esas experiencias a los demás participantes del taller.

Ahora escriban en las siguientes líneas algunas similitudes en la forma en la que sus compañeros (o ustedes mismos) explican su adversidad.

**Actividad 5. Cierre:**

Responde a las siguientes preguntas.

5.1 ¿Qué aprendí hoy? \_\_\_\_\_

5.2 ¿Cómo me sentí a lo largo de esta primera sesión? \_\_\_\_\_



## Sesión dos: Identificando dos dimensiones de las atribuciones en las adversidades.

**Propósito general de la sesión:** El estudiante adquiere una estrategia para identificar el proceso con el que atribuye las causas de sus adversidades, identificando las dimensiones de amplitud, duración y personalización de este proceso, con miras a usarlo en su vida académica y personal.

Actividad 1: Retomando el diario “Adversidad, Creencia, Consecuencia: un diario breve”<sup>3</sup>.

**1.1 Clasificando la adversidad:** Elije una experiencia que experimentaste en tu vida y consideras que fue una situación adversa, desagradable o mala para ti, catalógala con base en el formato <<adversidad-creencia-consecuencia>>.

Recuerda que en la columna **Adversidad** debes escribir sólo *qué, cuándo y dónde* sin evaluar, que haya sido algo importante (preferentemente que alcance entre 8 a 10 puntos si tuvieras que indicar el nivel de adversidad siendo 0 nada adversa y 10 totalmente adversa).

En la columna **Creencia** escribe cada una de tus creencias respecto a dicha adversidad. Califica también del 0 al 10, el grado en el cual consideras verdadera cada una de tus creencias, usando esta escala:

Totalmente falsa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente verdadera
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------

Finalmente, en la columna **Consecuencias**, registra los sentimientos que experimentaste y las acciones que realizaste. Califica la intensidad de tus sentimientos colocando el número adecuado del 0 al 10.

Intensidad nula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Intensidad total
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------

Adversidad 1	Creencia 1	Consecuencia 1

<sup>3</sup> Adaptado de Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham (2013, 224).

**1.2 Sentimientos de desamparo.** Indica tus sentimientos de impotencia o desamparo, frente a la adversidad, empleando esta escala.

Total ausencia de desamparo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Presencia total de desamparo
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------------------

¿A qué consideras que se debe el puntaje anterior? \_\_\_\_\_

**1.3 Compartiendo:** Para esta actividad se solicita de tres a cinco voluntarios, esto con el fin de compartir el análisis de una de esas experiencias a los demás participantes del taller. Ahora escriban en las siguientes líneas algunas similitudes en la forma en la que sus compañeros (o ustedes mismos) explican su adversidad.

## Actividad 2. Dimensiones de personalización y amplitud.

**2.1 Analiza la internalidad o la externalidad en el relato de la adversidad de Sofía y de Matilde:** Existen muchas diferencias en la forma en que ellas elaboran sus creencias. Veamos una de estas diferencias.

SOFÍA: – *No podía creer que eso nos pasara. ¡Qué poca... suerte! Al principio me creí una tonta por tratar siquiera de ir de campamento... Pero luego pensé que esto más bien era una especie de broma del destino, es decir, todo lo que podía ir mal, de hecho fue mal... Claro que nuestra inexperiencia acampando no causó la tormenta, ¡fue mala suerte y ya!*

En un inicio Sofía considera que la situación se debe a que ella era una tonta. Ella considera que la causa de su mal, en un inicio es algo personal, se debe a su torpeza. Por lo tanto considera que la causa es **interna y personal**. Sin embargo, después concluye que la causa fue el destino, la mala suerte, algo **externo e impersonal**.

Ahora retomemos los pensamientos de Matilde: ... *¡debí saber que todo iría mal!, no debería olvidar lo estúpida que soy. Es verdad que no pude hacer nada respecto a la tormenta, pero hubo un millón de cosas en las que no hice más que empeorar la situación... ¡tremenda idiotez!, ¡eso es tan típico de mí! Debería haber empaquetado todo antes de marcharnos, y debería haberme informado mejor del lugar a donde íbamos, recuerdo que te dije que quería informarme acerca del clima en esta época del año; pero, por supuesto, no lo hice, no busqué en internet y ni siquiera llamé a los hoteles. ¿Por qué todo lo hago a medias?, soy perezosa y descuidada, ¡así es como soy!*

¿La causa se considera interna \_\_\_\_\_ o externa \_\_\_\_\_?

**2.2 Analiza la amplitud:** Esto es, ¿la adversidad se reduce a una sola situación siendo específica de ese evento o se “expande” a otras situaciones?

En el caso de Sofía, la adversidad se reduce sólo a la tormenta, ya que después lo toma con humor. A esto se le llama **causa específica**, es decir, la mala suerte (temporal) fue la que causó la tormenta.

¿Qué vemos en el caso de Matilde? Al expresarse de este modo - *¡debí saber que todo iría mal! hubo un millón de cosas en las que no hice más que empeorar la situación* – Nos muestra que considera que la adversidad abarcó un gran abanico de situaciones - *Todo, un millón de cosas-*. En este caso se trata de una **causa global**.

## 2.3 Clasifica

Los siguientes ejemplos con base en su personalidad o impersonalidad (interna o externa) y su amplitud (específica o global).

<i>Ejemplo: Un estudiante reprueba una materia y su creencia sobre la causa puede ser...</i>	<i>¿Personal-interna o impersonal-externa?</i>	<i>¿Específico o global?</i>
Todos los docentes asignan calificaciones negativas a los alumnos que les caen mal.		
Soy torpe desde que nací, por eso no me va bien en ningún deporte ni en las materias, simplemente no puedo...		
Soy torpe en esta materia, por eso reprobé este examen.		
El docente, aunque sabe mucho, no explicó claramente los temas del examen que nos aplicó.		

### Actividad 3. Tu experiencia propia.

**3.1 Experiencia propia.** La adversidad que elegiste para relatar en tu diario ¿es interna (personal) o (externa)? \_\_\_\_\_ ¿Cómo sabes que es así?

¿Es específica o es global? \_\_\_\_\_ ¿Cómo sabes que es así?

### Actividad 4. Trabaja en parejas.

Elige a alguno de los compañeros con los que quieras compartir tu experiencia y permite que él o ella te ayuden a evaluar si realizaste de forma correcta este ejercicio.

¿Qué pueden concluir de este ejercicio?

### Actividad 5. Cierre.

Responde a las siguientes preguntas.

5.1 ¿Qué aprendí hoy? \_\_\_\_\_

5.2 ¿Cómo me sentí a lo largo de esta segunda sesión?

5.3 ¿Cómo me siento ahora? \_\_\_\_\_

5.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida?

5.5 ¿Qué debo cambiar?

**Para aprovechar mejor:** no olvides aceptar la invitación de correo de tu diario, y hacer de uno a tres ejercicios para mejorar en tu habilidad. Se te retroalimentará tu participación dependiendo de la puntualidad con la que hagas esta actividad de reforzamiento.

¡Gracias por tu participación, nos vemos la siguiente sesión de tu taller!

## Sesión tres: Identificando dos dimensiones de las atribuciones en las adversidades.

**Propósito general de la sesión:** El estudiante identifica la duración de la causa atribuida con base en las categorías permanente frente a transitorio, así mismo distingue entre la causalidad exterior y la responsabilidad personal, analizando en esta última si es modificable o inmutable, mediante el análisis de ejemplos y el llenado del formato, con el fin de emplearlo en su vida académica y personal.

Actividad 1: Practicando la identificación de las dimensiones de las explicaciones causales.

### 1.1 Dimensión de duración: permanencia vs transitoriedad.

En las explicaciones iniciales del ejemplo de “Unas vacaciones estropeadas” Sofía (al inicio) se culpa de la situación: - *Me creí una tonta por tratar siquiera de ir de campamento.*

Debemos preguntarnos ¿esta causa se inclina más a ser algo que permanece a lo largo del tiempo o se inclina más a ser algo pasajero? Si tiende a durar por largos periodos, es una causa **más permanente**, pero si es algo que tiende a desaparecer pronto, es una causa **más transitoria**. “Ser tonto” es una disposición del carácter, lo que la hace más bien estable.

Sin embargo días después, Sofía reconsidera y piensa que la tormenta fue causada por la mala suerte, la fuerza de su primera creencia no fue suficiente y cambia a esta: -*Pero luego pensé que esto más bien era una especie de broma del destino, todo lo que podía ir mal, de hecho fue mal...*

Al dar esta explicación se puede asumir que ella considera que la mala suerte fue algo que sucedió en sus vacaciones y, por la reacción en su carro tras dos horas de manejo, inferimos que ella limitó el efecto de la “mala suerte” a los días de lluvia, se tiene una causa que es menos estable a lo largo del tiempo, es más transitoria.

En cambio Matilde dice - *¡Debí saber que todo iría mal!, no debí olvidar lo estúpida que soy... no pude hacer nada respecto a la tormenta, pero hubo un millón de cosas en las que no hice más que empeorar la situación... Típico de mí.* En su caso la causa es su incapacidad, su ineptitud auto-asumida, lo cual implica que la causa permanecerá más tiempo, siendo más estable. Otros ejemplos se presentan a continuación.

Reprobé el examen de matemáticas pues me contagiaron gripe y la pasé mal durante el examen, no pude estudiar bien la noche anterior por la constipación.	Más inestable. Además de más externa y más específica.
Reprobé el examen de matemáticas porque soy muy torpe para la escuela, no importa cuánto estudie, no soy tan inteligente como mis compañeros de clase.	Más estable. Además de más interna y más global
No conseguí nada en la cita con Carlos pues todos los hombres le tienen miedo al compromiso, está en su naturaleza rehusarse a establecer una relación que implique responsabilidad por el otro, creo que jamás encontraré a un hombre adecuado para mí.	Más estable. Además de más externa y más global.

**Nota:** las tres dimensiones son un **continuum**, lo que significa que no son totalmente excluyentes en una lógica de “blanco o negro”, más bien, la explicación se carga más a un extremo y menos al otro.

### 1.2 Detectando y modificando nuestro estilo explicativo.

Realicemos en siguiente ejercicio, primero de forma individual, luego en cuartetos. Se te presenta una serie de acontecimientos y explicaciones, en cada uno de los ejemplos califica la explicación de acuerdo con las tres dimensiones ya revisadas. Recuerda las dimensiones...

Duración	Estable: la causa es persistente a lo largo del tiempo.
	Inestable: la causa es modificable o transitoria.
Amplitud	Global: la causa afectará a muchas situaciones
	Específico: la causa solo afectará a una o pocas situaciones.
Personalidad	Personal: Yo soy la causa
	Impersonal: la causa es algo relacionado con otras personas y circunstancias fuera de mí

- 1.2.1 **a) Adversidad:** Mi esposa y yo acordamos que ella iría a buscar a mi madre a la terminal de autobuses, pues yo tenía que trabajar hasta tarde esa noche y ella no. Un par de horas antes de la hora prevista de llegada, me llamó para decirme que no podía salir, y que tenía que ir yo.
- b) Explicación** (desde el punto de vista del marido): Siempre hace ese tipo de cosas. No puedo confiar en ella para nada.
- c) Es esta explicación:** ¿más permanente \_\_\_\_ o más transitoria \_\_\_\_?, ¿más global \_\_\_\_ o más específica \_\_\_\_?  
¿Más personal \_\_\_\_ o más impersonal \_\_\_\_?
- 1.2.2 **a) Adversidad:** Hace poco he descubierto que mi novio ha estado viendo a su exnovia en los últimos seis meses, sus conversaciones en mensajes son sólo de amistad, pero él se queja mucho sobre nuestra relación y que no hago mucho para que se sienta amado.
- b) Explicación:** He estado tan ocupada con la carrera y el trabajo de medio tiempo que apenas le he dedicado tiempo a mi novio. Creo que está viéndola porque últimamente he descuidado la relación.
- c) Es esta explicación:** ¿más permanente \_\_\_\_ o más transitoria \_\_\_\_?, ¿más global \_\_\_\_ o más específica \_\_\_\_?  
¿Más personal \_\_\_\_ o más impersonal \_\_\_\_?

Adversidad	Creencias	Consecuencias	Dimensión
Intensidad:	1.	1.	Más interna
	Fuerza ____	Intensidad ____	Más externa
	2.	2.	Más global
	Fuerza ____	Intensidad ____	Más específica
	3.	3.	Más estable
	Fuerza ____	Intensidad ____	Más inestable

### 1.3 Clasificando tu propia adversidad: actividad individual.

Ahora vas a elegir una experiencia de tu día a día escolar, de forma individual, es importante que la consideres como situación adversa, desagradable o mala.

Preferentemente que alcance entre 7 o 10 puntos, siendo 0 nada adversa y 10 totalmente adversa.

Nada adversa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente adversa
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--------------------

En la columna **Creencia** escribe cada uno de tus pensamientos respecto a lo que causó dicha adversidad. Califica también el grado en el cual consideras verdadera cada una de tus creencias:

Totalmente falsa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente verdadera
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------

Finalmente, en la columna **Consecuencias**, registra los sentimientos posteriores y las acciones que realizaste. Califica la intensidad de tus sentimientos colocando el número adecuado del 0 al 10.

Intensidad nula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Intensidad total
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------

**1.2 Sentimientos de desamparo.** Indica tus sentimientos de impotencia o desamparo, frente a la adversidad, empleando esta escala.

Total ausencia de desamparo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Presencia total de desamparo
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------------------

### Actividad 2. Responsabilidad personal y control sobre las adversidades.

En los ejemplos revisados hemos visto formas totalmente diferentes de percibir los problemas y estados de ánimo derivados de cada postura. No obstante ¿qué tanto control se asume con cada una?

En el caso “unas vacaciones estropeadas”, Sofía evita sentirse mal consigo misma considerando que no había nada que ella o Matilde pudieran hacer respecto a la mala suerte, algo que no estaba en sus manos, dejando ver que no percibe ningún control sobre la situación, mientras que Matilde afirma- *¡Debí saber que todo iría mal!... No debería olvidar lo estúpida que soy.*

“Ser estúpido” es algo que permanece a lo largo del tiempo, es una cuestión del carácter y que difícilmente va a cambiar. Matilde poco podrá hacer si sigue pensando que siempre fallará por su torpeza – *Es tan típico de mí* – le afirma a su novio. Aun así, si se decidiera, podría cambiar las conductas que señaló que dejó de hacer - *Debería haber empaquetado todo antes de marcharnos.*

**Pausa reflexiva:** Es cierto que hay cosas que no podemos cambiar y otras que dependen totalmente de nuestras acciones, sin embargo, cuando las emociones son intensas es difícil diferenciar hasta donde nos es posible “tomar la sartén por el mango” y hasta donde debemos “aceptar que no somos dioses para controlarlo todo”.

Es por ello que necesitamos sistematizar la forma en que analizamos las causas de nuestras adversidades. Los siguientes ejemplos buscan ayudarlos a comprender el cómo hacerlo.

<b>2.1 Lectura: El baile de la preparatoria.</b>	
<p>Daniel ha asistido al baile de la preparatoria que se festeja cada fin de curso, se aproxima a Mónica y la invita a bailar.            Daniel - ¡Eh, Moni! ¿Quieres bailar?            Moni – No gracias, estoy cansada.            Daniel (para sus adentros) – ¡Soy un desastre! Debí saberlo, debí saber que ella diría que no. Ella le cae bien a todo el mundo, al revés que yo. Nunca seré lo bastante interesante. Nadie quiere bailar nunca conmigo. No sé porque me he molestado siquiera en venir al baile.            Se pasa el resto del baile sentado, se nota triste.</p>	<p>La adversidad es que Moni no bailó con Daniel.            Las creencias de él son: 1) <i>¡Soy un desastre!</i>; 2) <i>Nunca seré lo bastante interesante</i>; 3) <i>Nadie quiere bailar nunca conmigo</i>.            Las tres creencias anteriores son pensamientos más permanentes y esto hace que Daniel piense en la gran dificultad de cambiarlas.            El tercer pensamiento, al considerar como causa de la adversidad a los demás, no está en manos de Daniel, se trata de una <u>causalidad exterior</u>.            Las dos primeras son más personales ya que se refieren a disposiciones del carácter de Daniel, más esto mismo hace que tampoco puedan cambiarse fácilmente, la responsabilidad personal entonces se clasifica como responsabilidad “<u>personal inmutable</u>”.</p>
<p>Gaby ha asistido al baile de la preparatoria que se festeja cada fin de curso, se aproxima a Federico y lo invita a bailar.            Gaby - ¡Eh, Fedel! ¿Quieres bailar?            Fede – No, gracias.            Gaby (para sus adentros): ¡Uf! ¡Qué situación tan embarazosa! Odio que esto suceda. Supongo que esta noche Fede no tiene ganas de bailar. Probaré a pedirselo a alguien más. (se dirige a Mariano) - ¡Eh, Mariano! ¿Qué tal si bailamos?            Mariano -No, gracias Gabbs.            Gaby (para sus adentros): ¡Chinitas, otra vez no! Esto ya es una costumbre. Quizá no he sido lo bastante amable. De acuerdo, voy a intentarlo de nuevo, pero ahora voy a mostrar una enorme y amable sonrisa y voy a ser muy simpática (se dirige a Pedro con una amplia y cálida sonrisa) - ¡Hola Pedro! ¿Lo estás pasando bien?            Pedro – Sí, no puedo creer que estemos en el patio sucio de la prepa, ¡realmente lo han dejado genial!            Gaby - Sí, he oído que don Toño pasó toda la semana arreglándolo... Me gusta esa camisa ¿es nueva?            Pedro – ¿Esta? Gracias Gabbs. Sí, la je estrenado este fin de semana. Fui a la tienda nueva que abrieron en el centro comercial.            Gaby – yo no he podido ir todavía... Vaya, la canción que pusieron me gusta mucho ¿quieres bailar?            Pedro- ¡Sí, claro!</p>	<p>Gaby interpreta su dificultad de encontrar una pareja del baile de forma distinta a Daniel. Ella piensa 1) <i>Fede no tiene ganas de bailar</i>. 2) <i>Quizá no he sido lo bastante simpática</i>.            Las dos creencias anteriores son pensamientos más transitorios y también son sobre el comportamiento, lo que se puede modificar. Puede que Fede no tuviera ganas de bailar, pero eso no significaba que otros chicos no quisieran hacerlo. Y si Gaby pensó en el segundo fracaso que no se había comportado de forma tan amable, en el tercer intento podía ser más simpática, más amable.            Vemos que en la primera explicación la causa es externa y transitoria.            La segunda explicación es personal y se refiere a un comportamiento, por lo que se clasifica como responsabilidad “<u>personal modificable</u>”.</p>

2.2 ¿Qué diferencias encuentras entre el comportamiento de Gaby y de Daniel?

---

---

2.3 ¿Qué tipo de responsabilidad consideras que provee de la mayor percepción de control a la persona?

---

---

¿Por

qué?

---

---

Para la casa, analiza en tus creencias el reparto de responsabilidad entre externa o personal, y de la segunda, si es personal inmutable o personal modificable. De lo contrario trae una nueva adversidad analizada de este modo. Recuerda, la causalidad externa se debe a factores ajenos a la persona, que no controla, mientras que la responsabilidad personal se clasifica en dos tipos, a saber:

- I. **Responsabilidad personal inmutable:** que se refiere a tomar la responsabilidad o parte de la misma de forma personal con base en un rasgo de carácter e implica la inmutabilidad pues es difícil cambiar el temperamento.
- II. **Responsabilidad personal modificable:** la acción de tomar la responsabilidad o parte de la misma de forma personal con base en una conducta o acciones ejecutadas; lo cual la hace factible de cambiar y de proponer alternativas y planes de acción a futuro.

Actividad 3. Cierre: Responde a las siguientes preguntas.

3.1 ¿Qué aprendí hoy?

---

---

3.2 ¿Cómo me sentí a lo largo de esta tercera sesión?

---

---

3.3 ¿Cómo me siento ahora?

---

---

3.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida?

---

---

3.5 ¿Qué debo cambiar?

---

---

**Muchas gracias.**

**Tarea para casa.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ cuatrimestre: \_\_\_\_\_ grupo: \_\_\_\_\_

Adversidad	Creencias	Consecuencias	Dimensión
Intensidad:	1.	1.	Más interna
	Fuerza _____	Intensidad _____	Más externa
	2.	2.	_____
	Fuerza _____	Intensidad _____	Más global
	3.	3.	Más específica
	Fuerza _____	Intensidad _____	_____
			Más estable
			Más inestable

**Sentimientos de desamparo.** Indica tus sentimientos de impotencia o desamparo, frente a la adversidad, empleando esta escala.

Total ausencia de desamparo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Presencia total de desamparo
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------------------

Analiza la distribución de responsabilidad que has otorgado a lo que causa esta adversidad en tus creencias y define ¿hay otra forma en que pueda enfocar la situación?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Sesión cuatro: Autonomía y autogestión.

**Propósito:** Recuperar experiencias en las cuales los alumnos se apercibieron con control de la situación y decisión autónomas, con base en la recuperación de memorias y la técnica "obstáculos" con el fin de promover la reflexión de su autonomía en la vida diaria.

Actividad 1: Practicando la identificación de las dimensiones de las explicaciones causales.

### 1.1 Compartiendo experiencias.

**Propósito específico:** Analizar ejemplos de voluntarios respecto a la tarea de la sesión tres.

1.1.1 Recordando: La sesión anterior vimos las tres dimensiones que construyen las explicaciones que nos damos a nosotros mismos sobre el por qué nos suceden situaciones adversas. Recordemos brevemente cuales son.

Duración	Estable: la causa es persistente a lo largo del tiempo.
	Inestable: la causa es modificable o transitoria.
Amplitud	Global: la causa afectará a muchas situaciones
	Específico: la causa solo afectará a una o pocas situaciones.
Personalidad	Personal: Yo soy la causa
	Impersonal: la causa es algo relacionado con otras personas y circunstancias fuera de mí

**Nota reflexiva:** Lo mejor es buscar un punto medio entre las causas impersonales (externas) que objetivamente provocaron nuestra adversidad y las causas personales (internas) que objetivamente las causaron.

Recuerda además que la responsabilidad personal se clasifica en dos tipos, a saber:

- III. **Responsabilidad personal inmutable:** que se refiere a tomar la responsabilidad con base en un rasgo de temperamento, un rasgo esencial, e implica una gran dificultad para cambiar dicha disposición.
- IV. **Responsabilidad personal modificable:** la acción de tomar la responsabilidad o parte de la misma de forma personal con base en una conducta o acciones ejecutadas; lo cual la hace factible de cambiar y de proponer alternativas y planes de acción a futuro.

1.1.2 Formen parejas y compartan la tarea que se les quedó de la sesión tres para ver si realizaron adecuadamente la clasificación de su adversidad.

1.1.3 ¿Qué fue lo que les causó más dificultades?

---

¿Qué deben hacer para mejorar la forma en que clasifican las creencias sobre las causas de sus adversidades?

---

Actividad 2: Practicando la autonomía.

**Propósito específico:** Que los estudiantes tomen conciencia de sus recursos para superar los obstáculos por medio de la reflexión de una vivencia personal y la colaboración en equipo con el fin de emplear este aprendizaje en su vida personal y profesional.

Pausa reflexiva: Un autor pionero tanto en la psicología positiva como del desamparo aprendido dice que desde pequeños estamos orientados a superar obstáculos. Para ello cita el caso de un bebé aprendiendo a gatear. Nos recuerda que cuando empiezan a andar “los niños tropiezan con obstáculos, y persisten si no pueden vencerlos” (Seligman, 2013:43).

- a. Dentro de los siguientes minutos se le pide a cada uno(a) que recuerde una situación en que se sintió seguro(a) y confiado(a) de tener éxito a pesar de las adversidades.
  - b. Redáctala de forma breve.
- 
- 

Divídanse en equipos según el color de la calcomanía que se les otorgó y cada uno comparte esta experiencia.

- i. ¿Qué es similar en las experiencias relatadas?
- 
- 

### **c. Técnica obstáculos<sup>4</sup>:**

Ahora, cada equipo elaborará una *historia* sobre un obstáculo de carácter externo o una situación adversa que viven y anótenlas en uno de los pliegos de bond que se les entregó por equipo. Doblen el otro pliego de papel bond a la mitad:

- a) En una mitad redacten los recursos internos con los que cuentan para minimizar o superar esos obstáculos.
- b) En la otra redacten qué recursos externos existen para minimizarlos o superarlos.
- c) Elijan a un representante que comentará en pleno a todo el grupo, sus conclusiones.

Actividad 3. Cierre: Responde a las siguientes preguntas.

3.1 ¿Qué aprendí hoy?

---

---

3.2 ¿Cómo me sentí a lo largo de esta cuarta sesión?

---

---

3.3 ¿Cómo me siento ahora?

---

---

3.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida?

---

---

3.5 ¿Qué debo cambiar?

---

---

**Muchas gracias.**

---

<sup>4</sup> Basado en el libro “La indefensión aprendida” de Mónica Bottero, Eleonora Oliver y Mara Zanola (2007).

**Tarea para casa, sesión cuatro.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Cuatrimestre: \_\_\_\_\_ grupo: \_\_\_\_\_

Redacta brevemente otra adversidad que hayas vivido en los últimos días. Recuerda que en la columna “Adversidad” solo se consignan los hechos, mientras que las creencias son las explicaciones y frases que automáticamente te dices sobre dicha adversidad, sobre el por qué te ocurrió, y estas creencias pueden ser varias. En la columna de consecuencias retrata los sentimientos que cada creencia o pensamiento te causó. Finalmente, no olvides clasificar cada creencia con respecto a sus tres dimensiones.

Adversidad	Creencias (explicación del por qué)	Consecuencias	Dimensión
Intensidad:	1.  Fuerza con la que la crees _____	1.  Intensidad del sentimiento _____	Creencia 1  Más interna ____ Más externa _____ Más global ____ Más específica ____ Más permanente ____ Más transitoria ____
	2.  Fuerza con la que la crees _____	2.  Intensidad del sentimiento _____	Creencia 2  Más interna ____ Más externa _____ Más global ____ Más específica ____ Más permanente ____ Más transitoria ____
	3.  Fuerza con la que la crees _____	3.  Intensidad del sentimiento _____	Creencia 3  Más interna ____ Más externa _____ Más global ____ Más específica ____ Más permanente ____ Más transitoria ____

**Sentimientos de desamparo.** Indica tus sentimientos de impotencia o desamparo, frente a la adversidad, empleando esta escala.

Total ausencia de desamparo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Presencia total de desamparo
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------------------

Analiza la distribución de responsabilidad que has otorgado a lo que causa esta adversidad en tus creencias y define ¿hay otra forma en que pueda enfocar la situación?

---



---



---

¿Ha cambiado el nivel de desamparo después de haber analizado si existía otra forma de enfocar la situación? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Si la anterior respuesta fue SI, entonces indica el nuevo nivel de los sentimientos de desamparo.

**Sentimientos de desamparo.** Indica tus sentimientos de impotencia o desamparo, frente a la adversidad, empleando esta escala.

Total ausencia de desamparo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Presencia total de desamparo
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------------------------

## Sesión cinco (final): Cuestionamiento Eficaz.

**Propósito:** El alumno cuestiona la veracidad de sus creencias frente a la adversidad, mediante la "técnica de cuestionamiento eficaz" generando un plan de ataque con el fin de emplear la técnica en su vida académica y personal.

### Actividad 1: Construyendo el plan de ataque.

#### 1.2 Ejemplo de una chica cotidiana.

Veremos el cuestionamiento eficaz siendo empleado por una chica de 21 años que asiste a la universidad tras una recomendación de su tutor académico. Primero ella relató su adversidad:

Adversidad	Creencias	Consecuencia
Mi mejor amiga en la universidad ha dejado de hablarme cuando coincidimos en clase, esto sucedió justo después de las vacaciones de verano, ya no me llama para ir a tomar café los martes como antes y si la llamo yo, siempre me dice que está ocupada con la tarea o que saldrá con José. Nivel de adversidad: 8 (no tanto como reprobado el semestre, pero sí peor que reprobado una materia)	¿He dejado de ser interesante para Yen! Fuerza: 8	Me siento muy triste por la posibilidad de perderla y no tengo ganas de hablarle por temor a que así sea: 8
	Siempre decepciono y disgusto a las personas que están alrededor de mí, me vuelvo antipática para ellas porque soy poco interesante. Fuerza: 9	Me siento muy sola e incomprendida, sin ganas de hablar con otras personas: 9
	Quizás Yen no era tan buena persona como yo creía y sólo me engaño, haciéndome creer que le agradaba pues ella suele ser burlona fuera y dentro de clases. Fuerza: 7	Enojo y rabia contra mi amiga: 8.

Sentimiento de desamparo: 8. (En una escala de intensidad del 1 al 10, siendo 1 desamparo nulo y 10 desamparo total)

#### 1.1.1 Introducción del cuestionamiento eficaz.

Primero el tutor le pide que analice cada una de las creencias explicativas:

1. *He dejado de ser interesante para esta amiga:* Más externa, más específica y más transitoria.
  - No es posible controlar lo que otros piensan o sienten respecto a nosotros.
2. *Siempre decepciono y disgusto a las personas que están alrededor de mí, me vuelvo antipática para ellas porque soy poco interesante:* Más interna, más global y más permanente.
  - Aunque la responsabilidad es personal, esta creencia señala una característica más relacionada con la personalidad y menos con el comportamiento, lo que la hace difícil de cambiar.
3. *Quizás ella no era tan buena persona como yo creía y sólo me engaño, haciéndome creer que le agradaba pues ella suele ser burlona fuera y dentro de clases:* Más externa, más específica y más permanente.
  - De nuevo al ser externa, no es posible controlar la causa.
  -

Lo que el tutor hace es invitar a la joven a cuestionar la veracidad de sus creencias.

Tutor: ¿Le has preguntado a tu amiga si ya no le agradas?

Chica: No, pero lo veo en sus gestos.

Tutor: ¿Los gestos son suficientes para saber si ya no le agradas para nada?

Chica: *Pues, supongo que no, creo que tendré que preguntarle pero me da miedo que ya no me quiera como amiga, ¿qué hago si ya no quiere hablarme?*

Tutor: *¿Eso es lo peor que te podría pasar en esta situación, qué ya no quiera hablarte?*

Chica: *¡No, lo peor sería que se acaben los tamales en el mundo! Ya en serio, pues sí, la quiero y me da miedo saber que ya no quiere ser amiga mía.*

Tutor: *Bien, esa puede ser una posibilidad, pero hay otras posibilidades. Empecemos por cuestionar tu primera explicación. Me dices que siempre que le llamas dice que está ocupada, ¿cuántas veces la has llamado desde que regresaron de vacaciones?*

Chica: *Bueno, en realidad solo dos, y ella acaba de iniciar su relación con José, es verdad que nos han dejado mucha tarea y ¡como es súper cumplida, (ríe) seguro que no la dejo para hoy! La verdad es algo floja para hacerla, así que es probable que la haya dejado para el último día. Quizás exageré un poco su reacción.*

Tutor: *Puede ser, recuerda que debes buscar hechos que apoyen tu creencia. ¿Hay algo más que podría haberla alejado de ti?*

Chica: *Bueno, ahora que lo dices, creo que mencionó algo de su cumpleaños en vacaciones y... la verdad no recuerdo la fecha en que lo festeja, podría ser eso.*

Tutor: *Bueno, ahí tienes otra posible razón si es verdad que está disgustada. Ahora dime ¿es cierto que a todos los que conoces les resulta antipática?*

Chica: *Bueno, no, Sara es otra amiga, nos conocemos desde hace diez años, nos enojamos a veces, pero ella es una amiga leal y me quiere mucho. Mi hermano menor también es muy apegado a mí, nos divertimos mucho pues soy algo sarcástica y eso le divierte, también a mi amiga Yen. Creo que le caigo solo un poquito mal a todos, ¿verdad?*

Tutor: *Quizás solo un poquito (ambos ríen) Pasemos a la última creencia. ¿Yen no es tan buena persona?*

Chica: *Mmm, realmente no puedo afirmarlo, ella se ríe de algunas personas, pero sólo cuando son egocéntricas, jamás se burlaría de una persona con capacidades especiales, es más, siempre que puede ayudar al chico de la silla de ruedas del salón a sentarse en su pupitre, no creo que sea justo decir que es mala.*

Tutor: *Bien, ¿qué puedes hacer?*

Chica: *A pesar de que me da miedo que me rechace, creo que es mejor si le pregunto si ha pasado algo. Así puedo disculparme, o si hay algo que le molesta de lo que hago y está en mis manos y deseo cambiarlo, puedo esforzarme.*

Tutor: *Bueno, en el peor de los escenarios según me dijiste, aún queda la posibilidad de que ya no quiera ser tu amiga. ¿Cuál es la probabilidad de que eso suceda?*

Chica: *Muy poco, de un 10 a 15 %.*

Tutor: *¿Cuál es la mejor forma en que tú puedes enfrentar esa posibilidad?*

Chica: *Pues, no podré evitar sentirme triste, pero al menos dejaré de sentirme ansiosa y buscaré una nueva amistad, creo que recordaré los buenos momentos y dejaré ir a Yen. Quizás tome ese curso de pintura al óleo e invite a Sara, para ponernos al día, o quizás me busque un novio (ríe).*

Tutor: *¿Qué es lo mejor que podría pasar?*

Chica: *Que Yen me regale una entrada para el concierto de Marron Five (ríe). Hablando en serio, que todo se deba a un mal entendido y a que ella ha estado un poco distraída. Si esto es así, la invitaré a comer un pastel entre nosotras.*

Tutor: *¿Cómo está tu nivel de desamparo ahora?*

Chica: *Creo que en 6, si bien no podré hacer nada si Yen decide botarme, ¡tampoco me quedaré de brazos cruzados!*

En la siguiente tutoría la chica menciona al tutor que en efecto Yen se había molestado por que ella había olvidado su cumpleaños, pero tras invitarla a comer, las cosas habían vuelto a la normalidad, claro, sólo después de devorar un pastel de queso y zarzamora juntas.

### ***1.3 Pasos del cuestionamiento eficaz.***

La “técnica de cuestionamiento eficaz” descansa sobre cuatro pilares:

1. Recogida de pruebas.
2. Generar alternativas.
3. Evaluar detenidamente las implicaciones de las adversidades (¿qué es lo peor que podría pasar por muy remoto que sea?, ¿Cuál es la probabilidad de que eso suceda? Y si sucediera, ¿qué podría hacer para mejorar la situación?; ¿qué es lo mejor que podría pasar?, ¿qué tiene más probabilidades de ocurrir realmente?)
4. Desarrollar un plan de ataque para cada escenario.

Actividad 2: Practicando la técnica del cuestionamiento eficaz individualmente.

**Propósito específico:** Que los estudiantes retomen alguna de las adversidades antes relatadas en las sesiones anteriores y la cuestionen con base en los cuatro pilares del cuestionamiento eficaz.

Adversidad	Creencias	Consecuencia	Cuestionamiento	Alternativa
	Nivel de desamparo antes del cuestionamiento:		Nivel de desamparo después del cuestionamiento:	

Actividad 3. Cierre: Responde a estas preguntas finales.

3.1 ¿Qué aprendí en general durante el taller?

3.2 ¿Cómo me sentí a lo largo de esta quinta sesión?

3.3 ¿Cómo me siento ahora?

3.4 ¿Cómo aplicaré esto en mi vida?

3.5 ¿Qué debo cambiar?

**Muchas gracias.**

**Referencias:**

Botero, M.; Oliver, E. y Zanola, M (2007). *La indefensión aprendida: En la búsqueda de caminos frente a los cambios*. Uruguay: Psicolibros.

Gillham, J., Jaycox, L., Reivich, K. & Seligman, M. (2013). *Niños optimistas*. (Francisco Ramos, traductor). Impreso en México: Debolsillo. (Obra originalmente publicada en 2011)