



# Cuadernos de Trabajo Comunitario



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*



# Cuadernos de Trabajo Comunitario



• **Tips pedagógicos para  
el apoyo emocional** •

Licenciatura en Educación Comunitaria  
con Énfasis en Derechos Humanos

Carmen Luna Rodríguez



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central  
de la Universidad Pedagógica Nacional.

Luna Rodríguez, Carmen  
Cuadernos de trabajo comunitario.  
Tips pedagógicos para el desarrollo emocional /  
Carmen Luna Rodríguez.  
Bogotá : Universidad  
Pedagógica Nacional, 2018  
52 páginas.

Incluye: Bibliografía  
ISBN: 978-958-5503-13-7

1. Emociones. 2. Madurez Emocional. 3. Psicología  
Aplicada. 4. Formación Profesional de Maestros -  
Emociones. 5. Actitud [Psicología ] 6. Inteligencia  
Emocional. 7. Efecto Pigmalión. 8. Afecto [Psicología]  
9. Madurez Emocional. 10. Rosenthal y Jacobson -  
Experimento

153.9 cd. 21 ed.

**Cuadernos de trabajo comunitario**  
Tips pedagógicos para el apoyo emocional

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**2018**

Leonardo Fabio Martínez Pérez  
**Rector**

Lyda Constanza Mora Mendieta  
**Vicerrectora Académica**

John Harold Córdoba Aldana  
**Vicerrector de Gestión Universitaria**

Fernando Méndez Díaz  
**Vicerrector Administrativo y Financiero**

Helberth Augusto Choachí González  
**Secretario General**

María Isabel González Terreros  
**Subdirectora de Gestión de Proyectos-CIUP**

**Grupo Interno de Trabajo Editorial**





**Coordinadora:** Alba Lucía Bernal Cerquera  
**Corrección de estilo y edición:** Alejandra Muñoz Suárez  
**Diseño y diagramación:** Mauricio Suárez Barrera

**Impresión:** Javegraf  
**ISBN:** 978-958-5503-13-7

© Universidad Pedagógica Nacional  
Calle 72 n.º 11-86, Teléfono: (57-1) 594 1894 - 347 1190,  
Bogotá, D.C., Colombia  
[www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)  
Impreso en Colombia  
*Printed in Colombia*

Está permitida la reproducción total o parcial de  
esta obra y su difusión telemática siempre y cuando  
sea para uso personal de los lectores y no con fines  
comerciales.

# Índice

Presentación	7
Tips pedagógicos para el apoyo emocional	11
 Emociones básicas	17
 Vínculo y escucha activa	25
 Efecto Pigmalión	31
 Trauma y primeros auxilios psicológicos	39
Conclusiones	51
Bibliografía	52



# Presentación

*Cuadernos de trabajo comunitario* constituye un propósito colectivo de abrir escenarios de diálogo de saberes de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), de la Universidad Pedagógica Nacional, con otros y otras que desarrollan su accionar educativo en escenarios institucionales, comunitarios y de defensa de los derechos humanos. Es además una apuesta ético-política y académica, por brindar elementos pedagógicos y metodológicos que aporten a los procesos educativos en diferentes contextos.

La reflexión académica y los desarrollos teóricos que se abordan son presentados con un lenguaje de fácil comprensión para todo público, armonizando la rigurosidad académica de cada una de las temáticas con elementos metodológicos y prácticos que pueden orientar la praxis cotidiana de la labor pedagógica.

En el recorrido de estos once años de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, han sido varios los aprendizajes cosechados, las dificultades superadas y los retos renovados. Con la convicción de continuar avanzando, nos preguntamos en reiteradas ocasiones por la necesidad de explorar y fortalecer el acercamiento a herramientas de apoyo psicosocial para el desarrollo de los procesos pedagógicos comunitarios que acompañan la licenciatura en diferentes contextos con diversas poblaciones.

De ahí nuestro interés por considerar lo psicosocial “como la acción humana enmarcada en una continuidad dialéctica entre el individuo y la sociedad, lo psíquico y lo social, lo subjetivo y lo objetivo, desde la perspectiva de las ciencias sociales, especialmente de aquellas que adelantan sus desarrollos con base en un modelo crítico-social” (Moncayo y Moreno, 2015).

La formación de maestros y maestras no siempre contempla explorar las herramientas para abordar las problemáticas individuales y relacionales que inciden en la interacción con los otros. Y en los ambientes educativos de diferentes escalas de escolaridad, entre ellos la formación profesional, se prioriza el desarrollo cognitivo, discursivo y algunas veces político, frente a los procesos emocionales y relacionales. Pareciera, cada vez más, que la convivencia fuera un asunto de cumplir normas y habituarse a un contexto, sin increpar por el sentir de los participantes, tanto estudiantes/asistentes, como de maestros o facilitadores.

En un país como el nuestro, que a veces se resquebraja en pedacitos por los impactos que dejan más de sesenta años de guerra, con millones de personas despojadas y desplazadas de sus territorios, con el dolor que deja la muerte a su paso, con graves violaciones a los derechos humanos y con los impactos de una sociedad profundamente excluyente y segregada, tienen asidero cada vez más las propuestas de trabajo con enfoque psicosocial, que requieren profesionales y personal idóneo para atender estas problemáticas, no solo del área de la salud.

Por esta razón, *Cuadernos de trabajo comunitario* tiene como propósito presentar algunos tips pedagógicos para el apoyo emocional, que permitan hacer acercamientos al campo de lo psicosocial y que generen herramientas básicas que ayuden a una persona a recuperar o identificar habilidades para la vida en comunidad y para enfrentar situaciones cotidianas que suelen ponernos en tensión con los otros. Así que no se ahonda aquí en definiciones sobre el enfoque, la atención, la orientación, ni el acompañamiento psicosocial, debido a que estos procesos requieren otro tipo de desarrollos.

Aun así, desde la educación comunitaria se valora como punto de articulación con la perspectiva psicosocial, la referencia al trabajo comunitario o grupal, partiendo del reconocimiento de los participantes como sujetos de derecho, que aportan en la comprensión y transformación de las situaciones traumáticas que inciden en las relaciones con los otros.



En cada uno de nuestros encuentros pedagógicos con los diferentes grupos de trabajo, encontramos diversas situaciones de orden relacional o expresiones individuales de los participantes, que desbordan los alcances de las acciones pedagógicas que adelantamos. ¿Nos hemos preguntado por qué alguien del auditorio se rompe en llanto silencioso frente a lo que estamos diciendo? ¿Sabemos cuáles son las huellas de dolor y sufrimiento que se activan en las acciones que desarrollamos?

Estas y otras preguntas nos han rondado desde hace varios años en la licenciatura, en la perspectiva de abrir escenarios para fortalecer estos aprendizajes. Por eso se consolidó el Convenio Marco de Cooperación 12 de 2018 entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Madrid, que nos convocó a participar en el Programa de Movilidad ODS y Ciudadanía Global, con el objetivo de compartir con dos estudiantes de maestría, por lo cual decidimos aceptar este diálogo de saberes como una oportunidad para seguir abriendo caminos.

Este diálogo inició el pasado mes de septiembre de 2018 con Carmen Rodríguez y Rocío Glass, profesionales en psicología y pedagogía, respectivamente, y maestras de la Universidad Autónoma de Madrid. Ambas llegaron a Bogotá con su maleta llena de aprendizajes y experiencias para compartir con los estudiantes, maestros y maestras de la licenciatura.

Carmen y Rocío desarrollaron tres acciones centrales durante los dos meses de su estadía en la ciudad. En primer lugar, realizaron algunas visitas a la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, ubicada en la localidad de San Cristóbal, al sur Bogotá, en el que participaron en las acciones pedagógicas en algunos grados de la secundaria. En segundo lugar, acudieron durante varios sábados al municipio de Soacha y participaron en el proceso de diplomado “Jóvenes construyendo comunidad”, que se adelanta desde la práctica pedagógica con estudiantes de la LECO en coordinación con el Programa de Recreación y Campamentos Juveniles, al que acuden estudiantes que adelantan el servicio social. Por último, diseñaron el taller de sensibilización y socialización de herramientas de apoyo psicosocial dirigido a los estudiantes de la licenciatura.

El taller contó con la participación de un amplio número de estudiantes, divididos en dos grupos, una evidencia más de la expectativa y necesidad de abordar esta reflexión y, como producto de este proceso, surge el texto que se presenta a continuación, con la autoría de Carmen Rodríguez, aunque el proceso formativo fue desarrollado en conjunto con Rocío Glass.

El ejercicio de construcción colectiva de los cuatro talleres que se presentan aquí, se orientó desde la perspectiva teórica de la educación emocional, que favorece el vínculo de los aprendizajes cognitivos con desarrollos sociales y afectivos, desde una mirada integral del individuo.

Cada una de las temáticas se presentan con un desarrollo conceptual, las orientaciones pedagógicas para aplicar actividades y los resultados o reflexiones finales que emergieron del proceso de implementación de cada una de las sesiones con los estudiantes de la licenciatura.

Este ejercicio de diálogo sobre tips pedagógicos para el apoyo emocional se convierte en un abrebocas desde una perspectiva concreta —la educación emocional—, dejando la invitación para que desde otros lugares de enunciación emerjan los diálogos que se requieran, en esta tarea de construir un mundo más equitativo para todos y todas.

Sonia Torres Rincón

**Coordinadora de la Licenciatura  
en Educación Comunitaria (LECO)**

# Tips pedagógicos para el apoyo emocional

Esta Cartilla se basa en el marco teórico de la educación emocional. Este concepto hace referencia a un proceso educativo, continuo y permanente, cuyo objetivo principal es potenciar el desarrollo emocional y complementar el desarrollo cognitivo, construyendo así una personalidad integral (Bisquerra, 2003).

El aprendizaje en el ámbito de las emociones permite desarrollar competencias emocionales, constituyendo tal educación en una forma de prevención primaria ante problemas que podrían derivar en perturbaciones emocionales (Bisquerra, 2003; Montañés, 2005).

En este sentido, se plantea el desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales con la finalidad de formar personas capaces de afrontar los retos de la vida e incrementar tanto su bienestar personal como social. Por tanto, se parte de la hipótesis de que potenciar la competencia emocional incrementará los conocimientos y habilidades para interpretar y regular sus propias emociones, así como para comprender e interactuar con las emociones de los demás (Bisquerra, 2003; Montañés, 2005).

Además, la educación emocional es nuestra propuesta para la adquisición de habilidades que contribuyan al establecimiento de lazos y vínculos afectivos seguros entre el o la profesional y la persona a la que dirige su trabajo, haciéndolo más eficiente (Cálad y Carlos, 2003; Montañés, 2005).

El programa propuesto y desarrollado en el presente documento se llevó a cabo con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, en concreto, con alumnos/as de la Licenciatura de Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. El motivo se debió a una probable interacción por parte de futuros egresados/as con los problemas emocionales de sus educandos —dado que muchos trabajarán con víctimas de eventos estresantes o traumáticos—, así como con afectaciones emocionales propias —fruto del estrés afectivo al que pueden verse sometidos—. Por tanto, es esencial que dispongan de conocimientos y herramientas que les ayuden a abordar tales problemáticas desde el respeto, la seguridad y la profesionalidad.

Los principales objetivos de la educación emocional son (Bisquerra, 2003):

- Conocer las propias emociones.
- Identificar las emociones de otras personas.
- Aprender a gestionar y regular las propias emociones.
- Adquirir habilidades para aumentar las emociones positivas.
- Prevenir consecuencias negativas de las emociones.
- Desarrollar una actitud positiva frente a los retos de la vida.
- Aprender a automotivarse.
- Aceptar aquello que no se puede cambiar.

Asimismo, para lograr los objetivos de la educación emocional es necesario desarrollar una serie de competencias emocionales. La competencia emocional hace referencia a la capacidad de motivar conocimientos, habilidades y actitudes para llevar a cabo actividades con calidad y eficacia. Estas competencias se caracterizan por (Bisquerra, 2003):

- Integrar tanto conocimientos (“saberes”), como habilidades (“saber-hacer”) y actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”).
- Mejorar a lo largo de la vida.
- Presentarse en ciertos contextos, es decir, una competencia puede darse en un área determinada (por ejemplo, competencias sociales) en un contexto particular (hablar con amigos) pero no en otro (hablar con personas de autoridad).

Tales competencias son la conciencia emocional sobre las propias emociones, la regulación de las propias emociones, el desarrollo de una autonomía emocional (relacionada con la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad y el análisis crítico de las normas sociales), la competencia social para crear relaciones interpersonales satisfactorias y las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2003; Montañés, 2005).

A partir de todo lo expuesto se establecen los contenidos que se trabajarán durante este proceso de aprendizaje. En particular, en un programa de educación emocional es fundamental aprender, mediante dinámicas grupales, a desarrollar la habilidad de liderazgo, entrenar la negociación de soluciones para mediar conflictos interpersonales, establecer conexión personal para desarrollar la empatía y realizar análisis sociales con el fin de detectar los sentimientos, motivaciones e inquietudes de otras personas y generar buenas relaciones (Bisquerra, 2003).





*Aprender  
haciendo*





# Emociones básicas

## Conociendo para la reflexión

La primera sesión del módulo se fundamenta en la educación emocional y la psicología de la emoción. Una emoción hace referencia a una experiencia afectiva que se manifiesta a través de tres niveles de respuesta: *cognitivo* (pensamientos y valoración de la emoción y conducta), *conductual* (acción) y *fisiológico* (respuestas del organismo). Por tanto, comprender una emoción implica atender estas áreas siendo conscientes de que cada una de ellas puede adquirir mayor importancia en una situación particular, en una persona determinada o para una emoción concreta (Montañés, 2005).

Asimismo, es importante aclarar la diferencia entre reacción emocional y acción emocional; la primera hace referencia a respuestas automáticas e incontrolables, mientras que la acción emocional es voluntaria, por tanto, es el individuo quien decide cómo responde ante una emoción (Montañés, 2005). Por ejemplo, una persona puede sentir ira y rabia hacia una injusticia social, lo cual sería automático, pero puede decidir cómo actuar; ante dicha injusticia puede responder con violencia o de forma pacífica.

Además, cada una de las emociones tiene una función que le confiere una utilidad y funcionalidad para el sujeto, de manera que le permiten ejecutar eficazmente comportamientos apropiados independientemente de la cualidad que genere dicha emoción (agrado o desagrado) (Montañés, 2005). Así, vamos a encontrar tres funciones básicas: *adaptativa*, *social* y *motivacional* (Bisquerra, 2003; Montañés, 2005). La función motivacional prepara al organismo para dar una respuesta apropiada a las condiciones ambientales, movilizandando la energía requerida para ello y focalizando la conducta (lucha o huida) hacia un objetivo concreto. Respecto a la función social, permite conocer las respuestas conductuales de las personas para poder predecirlas. Esta función facilita la interacción social, anticipa los comportamientos de los demás, permite comunicar los estados afectivos y fomenta conductas prosociales. Por último, la función motivacional se refiere a la capacidad de la emoción para proporcionar la energía y motivación para la realización de una acción. Por ejemplo, la ira facilita reacciones defensivas, mientras que el miedo moviliza a la persona hacia la huida.

Con base en patrones de reacción afectiva determinados, generalizados y comunes en todos los seres humanos, se han propuesto las siguientes emociones básicas: alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco (Montañés, 2005). Algunos autores defienden incluso que también presentan una serie de reacciones fisiológicas o motoras particulares, así como la predisposición a realizar determinadas conductas adaptativas.

El objetivo de esta sesión es la comprensión del comportamiento y las necesidades de una persona que requieren conocer el modo en que se experimenta una emoción, saber diferenciar una emoción de otra y entender

la relación de esta con el comportamiento. En este sentido, para identificar las emociones de otra persona primero hay que entender las propias. Por tanto, este módulo pretende analizar de manera introspectiva las emociones y el lugar del cuerpo donde se manifiestan. La corporalidad es una vía mediante la cual las emociones se experimentan, de modo que el proceso de identificación podría facilitarse al asociarse una emoción particular con cambios fisiológicos específicos.

En cuanto a la competencia emocional que aborda esta primera sesión, se trabaja la conciencia emocional, en concreto, el conocimiento de las propias emociones y la identificación de las emociones de los demás.

El procedimiento llevado a cabo para lograr tales objetivos y competencias fue el siguiente. En esta sesión se analizaron de manera experiencial las cinco emociones básicas: ira, miedo, tristeza, alegría y asco. Se les pidió a los/as alumnos que dibujaran su cuerpo en un papel continuo y que representaran de la manera que quisieran el lugar donde experimentaban tales emociones. La representación gráfica de las emociones podía realizarse usando diversos colores y formas, así como con dibujos, letras, metáforas o símbolos. Al final de esta sesión se debatió cómo había sido la experiencia de identificar las emociones en el cuerpo, hasta qué punto les había resultado complicado o sencillo y qué emociones fueron más difíciles de identificar. La finalidad de esta puesta en común fue doble, por un lado, visibilizar lo complejo que resulta en ocasiones etiquetar y localizar las propias emociones y, por otro, observar la enorme diversidad que existe entre las personas a la hora de experimentar la misma emoción. Así, se buscó comprender la importancia de no juzgar una emoción o la forma de percibirla.

# Haciendo para conocer

**Tema:** la competencia socioemocional de los profesionales: reconociendo nuestras propias emociones

**Objetivo:** realizar una experiencia práctica de toma de consciencia y reconocimiento de las propias emociones. Reflexionar sobre la importancia de reconocer las propias emociones a la hora de relacionarse con los demás.



Momento

Introducción



Duración

7-10 minutos



Actividad

Nos presentamos las profesoras, explicamos formalidades, brevemente objetivos del taller y tema de la sesión



Momento

Dinámica de acercamiento e inducción del tema



Duración

15 minutos



Actividad

**¿Quién es quién?**

Se elabora una redacción de preguntas y se entrega a los/as participantes, de forma individual, en un folio. Cada uno/a utilizando un bolígrafo, se distribuye por el aula para preguntarles estas cuestiones a todos los compañeros.

Las preguntas deberán ser respondidas con un solo nombre que dé respuesta a cada cuestión, dándoles una media de 15 o 20 minutos para realizar la actividad. Algunas cuestiones pueden ser, por ejemplo:

Una persona del grupo:

1. ... que haya nacido el mismo año que yo.
  2. ... cuyo nombre empiece con la misma letra que el mío.
  3. ... que vea, en su tiempo libre, la misma serie/telenovela/programa.
  4. ... que haya nacido fuera de Bogotá.
  5. ... que quisiera tener el mismo superpoder que yo.
- 



Creación



30-40 minutos



- Bolígrafos
- Fotocopias con preguntas



¿En qué parte del cuerpo sientes cada emoción?

1. Escribir las cinco emociones básicas en la pizarra y explicar la actividad.
2. Ejercicio breve de consciencia corporal.
3. Cada usuario/a dibuja una silueta de su cuerpo en papel continuo y dibuja cada emoción en aquella parte del cuerpo que la siente. Puede representar la emoción como lo desee, utilizando la forma que quiera, el color que quiera, metáforas, palabras, etc.



Cierre



25 minutos



- Papel continuo
- Ceras/rotuladores



### Círculo de reflexión y debate

Explicar reglas del encuadre del taller

Indagar en las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo ha sido la experiencia de identificar las emociones en el cuerpo?
- ¿Ha sido fácil o difícil?
- ¿Ha habido alguna emoción que ha sido más difícil de identificar?
- ¿Qué utilidad cree que puede tener el hecho de identificar y tomar consciencia de las propias emociones en tu propia práctica profesional?

### Bibliografía recomendada

Alzina Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/%2B99071/94661>

## Resultados

Los/as alumnos/as, en general, desarrollaron de manera original y creativa la actividad de localización de las emociones. La mayoría de los participantes conectó las cinco emociones básicas, alegando que las sentía en todo el cuerpo, aunque se localizaran, en mayor medida, en un lugar particular del cuerpo. Por ejemplo, observamos que la tristeza se experimentaba, en varios casos, en la garganta y también en el estómago, donde sentían igualmente alegría o asco. También comentaron, en el caso del miedo, que esta emoción recorría todo el cuerpo. Asimismo, nos percatamos de la gran variedad de formas y colores usados por los/as estudiantes para representar cada una de las emociones (los ejemplos de las creaciones aparecen en las figuras 1 y 2).

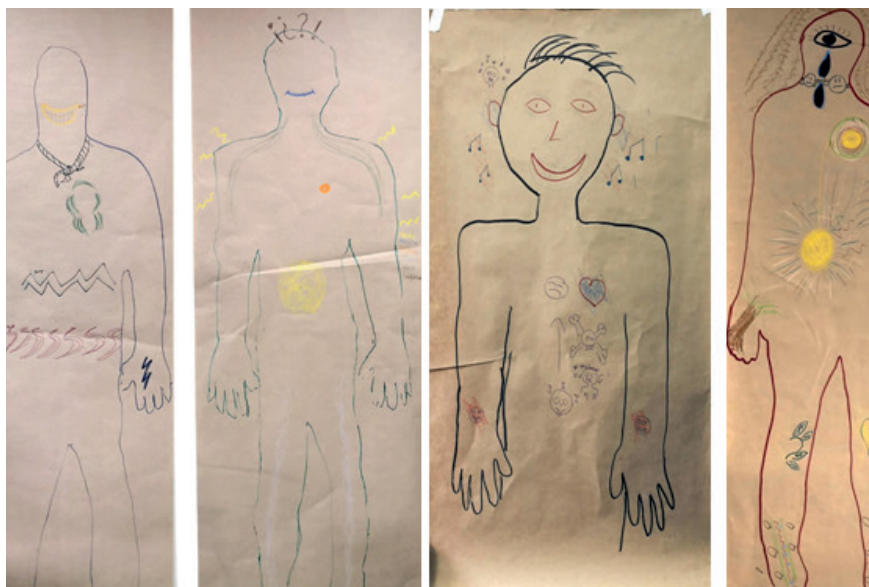


Figura 1. Creaciones de los estudiantes sobre la representación de las emociones



**Figura 2.** Creaciones de los estudiantes sobre la representación de las emociones

En el círculo de debate se intercambiaron las diferencias individuales a la hora de experimentar las emociones, así como aspectos generales compartidos por todos ellos.



# Vínculo y escucha activa

## Conociendo para la reflexión

El vínculo y la escucha activa son conceptos que giran en torno a las competencias emocionales. Si bien el primer taller se centraba más en aspectos intrapersonales, en los siguientes se pretendió trabajar a nivel interpersonal.

Cálad y Carlos (2003) apuntaron que para poder comprender el comportamiento o reacción de una persona es necesario tener en cuenta su contexto global, de manera aislada no podríamos darle sentido, pues la realidad de cada individuo se construye en torno a una sociedad con base en un sistema de valores determinado. Por tanto, intentar trabajar procesos psicológicos, sociales, culturales o históricos considerándolos de manera autónoma, sin una visión integral, tendría como consecuencia la distorsión de su sentido.

La comunidad desempeña un importante papel en la solución de los problemas, de manera que ciertos problemas del comportamiento se explican por la ausencia de vínculos comunitarios o una escasa calidad de las relaciones interpersonales. Es decir que trabajar en un sentido de fortalecimiento de vínculos de colaboración y ayuda mutua podría prevenir tales problemas. Por todo ello se vio oportuno destacar la relevancia de generar vínculos de calidad con las personas con las que se trabaja, además de aportar una herramienta esencial para lograr dicho objetivo: la escucha activa.

La escucha es la llave para la libertad de los individuos a la hora de tomar el rumbo de sus vidas. Solo a través de la escucha es posible conocer qué siente la persona, qué necesita y cómo quiere ser ayudada (Gómez, Gómez y Rodríguez, 2011). El proceso de escuchar activamente consiste en atender completamente al mensaje que emite una persona. Prestar atención implica tener en cuenta el contenido del mensaje, pero también “cómo lo cuenta”, fijarse en los elementos no verbales y paraverbales, dedicarle tiempo a la persona y darle a entender, con palabras o gestos, que su opinión se tiene en cuenta (Gómez, Gómez y Rodríguez, 2011; Subiela *et al.*, 2014). Por tanto, entrenar esta habilidad permite, entre otras cosas, empatizar y comprender al interlocutor. En nuestra opinión, la escucha activa constituye uno de los mejores recursos que se puede emplear para mejorar las habilidades de comunicación y aumentar la calidad de las relaciones sociales.

Existen diversas estrategias que permiten mejorar la escucha activa:

- **Mostrar interés.** A través de frases como ¿puedes contarme más sobre el conflicto?, ¿dime más sobre eso?, etc.
- **Clarificar.** Significa hacer más claro el mensaje para lo cual se podrían usar frases del tipo ¿cuándo ocurrió el conflicto?, ¿desde cuándo estás enojado?, ¿qué hiciste en el momento que...?, etc.
- **Parafrasear.** Consiste en repetir con nuestras propias palabras las ideas esenciales que la persona ha expresado, así como comprobar que nuestra interpretación de su mensaje es correcta. Preguntas como: ¿entonces, lo que me estás contando que ocurrió es que...?, podrían ser de ayuda.
- **Reflejar.** Consiste en expresar con nuestras propias palabras los sentimientos que pensamos que están tras el mensaje que la persona ha expresado. Para ello se podrían usar frases como: parece injusto..., parece algo frustrante que te hayan tratado así...
- **Resumir.** Consiste en agrupar y sintetizar la información que nos ha proporcionado la persona.

# Haciendo para conocer

**Tema:** vínculo y escucha activa para garantizar una buena práctica

**Objetivo:** reflexionar sobre el vínculo, los mecanismos implicados en él y la importancia de generar un vínculo de seguridad con las personas. Reflexionar y poner en práctica estrategias que mejoren la escucha activa.



Momento

Introducción



Duración

10 minutos



Recursos

Diapositivas



Actividad

Presentación de los objetivos del taller y repaso de la sesión anterior



Momento

Input teórico



Duración

40 minutos



Recursos

Diapositivas



Actividad

Se explicarán conceptos básicos relacionados con el vínculo y la escucha activa

1. ¿Cómo se genera el vínculo?
2. ¿Qué es la escucha activa y para qué sirve?
3. ¿Qué estrategias pueden ayudar a escuchar activamente?  
Se trabajarán la paráfrasis, la clarificación, el reflejo y el resumen.



Creación



25 minutos



Ejercicio práctico de escucha activa. Les pediremos a los/as estudiantes que se organicen por parejas, un miembro de la pareja contará una historia (real o inventada) mientras que el otro miembro intentará poner en práctica las herramientas vistas durante la sesión para mejorar la escucha activa (paráfrasis, clarificación, reflejo y resumen).



Cierre



15 minutos



### Círculo de reflexión y debate

Indagar en las siguientes cuestiones:

- ¿Qué estrategia ha sido la más complicada?
- ¿Cuál les resultó más fácil?
- ¿Cómo se han sentido las personas que escuchaban?
- ¿Cómo se han sentido las personas que estaban siendo escuchadas?
- ¿Qué les ha sorprendido de esta experiencia?
- ¿Cómo creen que podrían utilizarla o beneficiarse de estas estrategias en sus centros de prácticas?

### Bibliografía recomendada

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43.

Ituarte, A. (2017). El vínculo terapéutico en trabajo social clínico: sentido, características y límites. *Trabajo social: arte para generar vínculos* (pp. 99-110).

El objetivo de esta sesión fue reflexionar sobre el vínculo, los mecanismos implicados en él y la importancia de generar un vínculo de seguridad con las personas. Reflexionar y poner en práctica estrategias que mejoren la escucha activa.

Este módulo trabaja la competencia social, en concreto, participar en la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones y desarrollar habilidades sociales básicas.

Así, el procedimiento llevado a cabo fue el siguiente. Se explicaron conceptos básicos relacionados con el vínculo y la escucha activa mediante el uso de diapositivas. Se abordaron las siguientes cuestiones: ¿Cómo se genera el vínculo? ¿Qué es la escucha activa y para qué sirve? ¿Qué estrategias pueden ayudar a escuchar activamente? A continuación, se trabajaron por parejas los diferentes recursos explicados para mejorar la escucha activa: paráfrasis, clarificación, reflejo y resumen. Se les pidió a los/as estudiantes que se organizaran por parejas, un miembro de la pareja contó una historia (real o inventada) mientras que el otro puso en práctica las herramientas vistas durante la sesión.

Finalmente, se creó un círculo de reflexión y debate donde se analizaron cuestiones tales como: ¿Qué estrategia ha sido la más complicada? ¿Cuál les resultó más fácil? ¿Cómo se han sentido las personas que escuchaban? ¿Cómo se han sentido las personas que estaban siendo escuchadas? ¿Qué les ha sorprendido de esta experiencia? ¿Cómo creen que podrían utilizarla o beneficiarse de estas estrategias en sus centros de prácticas?

## Resultados

En cuanto a los/as alumnos/as que actuaron de receptores encontraron que el reflejo era la estrategia más compleja de aplicar, pues les costaba ver qué emoción podría estar transmitiendo el emisor. Además, comentaron algunos/as de ellos/as que escuchar de manera activa requiere gran concentración y les costaba mantener la atención en la historia que estaba narrando su compañero/a.

También, hallaron dificultades para atender a las palabras y lenguaje no verbal al mismo tiempo. Es importante aclarar en este punto que lo esencial no es escuchar con detalle cada una de las palabras de la persona, sino darnos cuenta de que nos hemos distraído y devolver la atención a la persona.

En general, las personas que narraban una historia se sintieron comprendidas y atendidas gracias al uso por parte del receptor de este tipo de herramientas.

# Efecto Pigmalión

## Conociendo para la reflexión

El experimento llevado a cabo por Rosenthal y Jacobson (1968) puso de manifiesto que el gran impacto de las expectativas sobre los/as educandos es su rendimiento. En este estudio a un grupo de profesores de primaria se les comunicó que sus estudiantes iban a realizar un test que evaluaba sus capacidades intelectuales al inicio del curso.

Después, los profesores recibieron el resultado de los estudiantes en tales pruebas, en concreto, de quienes obtuvieron los mejores resultados. También se les avisó a los docentes que esos estudiantes tendrían un mejor rendimiento a lo largo del curso. Ocho meses después se confirmó dicha hipótesis, de manera que los estudiantes con mejor rendimiento tuvieron un desempeño mucho mayor que el resto.

No obstante, lo interesante de este experimento fue que en realidad nunca se realizó ese test de inteligencia, por tanto, los supuestos estudiantes brillantes fueron elegidos al azar sin tener en cuenta sus capacidades. A partir de este estudio se concluyó que las expectativas de los educadores pueden transformarse en profecías autocumplidas.

El efecto Pigmalión o profecía autocumplida se ha definido como una suposición sobre una determinada una situación que va a evocar un nuevo comportamiento, de manera que la concepción original se convertirá en real (Biggs, 2009; Vargas, 2015).

No obstante, todas las expectativas no son inadecuadas, aquellas expectativas basadas en la evidencia (rendimiento del estudiante, notas, participación en clase, apoyo familiar...) no generarán los efectos observados en el estudio de Rosenthal y Jacobson. Sin embargo, expectativas distorsionadas fundamentadas en creencias falsas sin evidencia alguna, como pensar que un estudiante va a hacer una carrera universitaria o le espera el fracaso escolar, pueden desembocar en comportamientos y actitudes que faciliten el cumplimiento real de esta suposición (Watzlawick, 1998).

Además, es importante destacar que la profecía autocumplida suele darse entre estudiantes asociados a algún estereotipo (raza, orientación sexual, género...) y que, por tanto, el efecto Pigmalión puede tener una poderosa contribución al mantenimiento de problemas sociales y los sistemas de opresión y estatus (Furrer, 2013; Watzlawick, 1998).

Rosenthal y Jacobson (1968) observaron ciertos comportamientos entre los profesores de su estudio implicados en el cumplimiento de las expectativas:

- Mantener contacto visual mayor tiempo con los alumnos que creemos que van a tener un mayor rendimiento.
- Atribuir los errores a una falta de comprensión y no a sus capacidades, de modo que se les repiten las preguntas más veces que al resto de sus compañeros.
- Se les dan más ánimos que a otros estudiantes.



Asimismo, se han detectado otros cuatro factores que influyen en el efecto Pigmalión dentro del escenario pedagógico (Rosenthal y Jacobson, 1968; Watzlawick, 1998):

- **Clima.** Se crea un clima más cálido cuando se espera un mayor rendimiento de los estudiantes.
- **Input.** Los profesores dan más información a los estudiantes de quienes tienen más expectativas.
- **Oportunidad de respuesta.** Cuando los docentes esperan más de los educandos les ofrecen más oportunidades de responder.
- **Feedback.** Cuanto más altas son las expectativas hacia un estudiante, más se le alaba y refuerza positivamente.

Por otro lado, la percepción de los educadores afecta la motivación y aprendizaje de los educandos con dos mecanismos. A través de mecanismos directos los/as estudiantes considerados/as como de mayor rendimiento tienen más oportunidades para desarrollar sus competencias, más retos. En otro sentido, los mecanismos indirectos hacen referencia a aquellos por los cuales el/la estudiante cree que su profesor (figura de autoridad) no ve en él/ella capacidades o competencias para superar una tarea o mejorar su rendimiento, es probable que el propio estudiante considere como reales las expectativas de su profesor, disminuyendo su motivación y adaptando su conducta a dicha expectativa (Rosenthal y Jacobson, 1968; Watzlawick, 1998).

# Haciendo para conocer

**Tema:** efecto Pigmalión

**Objetivo:** reflexionar sobre la percepción y las expectativas de los/las educadores/as para influenciar el desarrollo de los educandos.



Momento

Introducción



Duración

10 minutos



Recursos

Diapositivas



Actividad

Presentación de los objetivos del taller y repaso de la sesión anterior



Momento

Práctica



Duración

30 minutos



Recursos

Imágenes que aborden temáticas sociales



Actividad

¿Dónde situarías cada idea?

Les pediremos a los participantes que escriban lo primero que piensen al ver tres fotos distintas. A continuación, pondremos en común todas las ideas y las clasificaremos en tres categorías:

- Observación.
- Interpretación.
- Juicio.

Finalmente, analizaremos la proporción en la que ha aparecido cada una de estas ideas y en común se reflexionará sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál de estas ideas parece más fácil de realizar?
  2. ¿Para qué nos sirven los juicios de valor?
  3. ¿Qué beneficios tiene hacer juicios?
  4. ¿Qué costes podríamos encontrar al hacer juicios de valor?
- 



Momento

Input teórico



Duración

40 minutos



Actividad

Se comentarán los siguientes temas:

- El experimento de Rosenthal y Jacobson.
- ¿Qué es el efecto Pigmalión y cómo ocurre?
- ¿Las expectativas de los profesores siempre son inadecuadas o inexactas?
- ¿Es malo tener expectativas?
- ¿Los estereotipos sesgaban las expectativas?
- ¿Cómo transmiten sus expectativas los educadores? (Para responder a esta pregunta se comentarán los comportamientos propuestos por Rosenthal y Jacobson a través de los cuales se transmiten sus expectativas: clima socioemocional, *feedback* negativo o positivo, *input* y *output*).
- Finalmente, se abordarán los mecanismos por los cuales se ve afectado el aprendizaje de la persona: mecanismos directos (diferentes oportunidades de aprendizaje) e indirectos (percepción de trato desigual, influencia en autoconcepto e influencia en la motivación).



Momento

Cierre



Duración

10 minutos



Actividad

### Círculo de reflexión y debate

Reflexiona sobre las cuestiones vistas en la sesión y su utilidad en los centros donde pueden trabajar los/as estudiantes.

---

### Bibliografía recomendada

Harris, M. J. y Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 metaanalyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363.

Lorenz G. (2018) Selbsterfüllende Prophezeiungen im schulischen Kontext – Konzeption und Forschungsstand. En *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

El objetivo de esta sesión es reflexionar sobre la percepción y las expectativas de los/las educadores/as y su capacidad para influenciar el desarrollo de los educandos. En concreto, este módulo trabaja dos competencias sociales:

1. Autonomía emocional, específicamente, el análisis crítico de normas sociales o la capacidad para evaluar de forma crítica los mensajes sociales y culturales sobre normas establecidas en la sociedad y comportamientos personales.
2. Competencia social, particularmente, los comportamientos prosociales y de colaboración.

El procedimiento llevado a cabo para alcanzar los objetivos y competencias fue el siguiente. El taller se inició con una actividad práctica mediante la cual se trabajó la facilidad con la que emitimos juicios de valor sin, a veces, ser conscientes de ello. Así, se les pidió a los alumnos que escribieran lo primero que pensarán al ver tres fotos. En seguida, se realizó una puesta en común de esas ideas y fueron clasificadas en tres categorías: observación, interpretación y juicio. Para concluir con esta primera actividad, se reflexionó sobre cuál es la categoría donde se han situado la mayoría de pensamientos y el motivo de ello, además, se plantearán beneficios y efectos perjudiciales de emitir juicios de valor.

Posteriormente, en esta sesión, mediante diapositivas, se abordaron conceptos teóricos relacionados con la influencia de las expectativas y la profecía autocumplida. Así, se comentó el experimento de Rosenthal y Jacobson (1968), qué es el efecto Pigmalión y cómo ocurre, y se explicó qué es inadecuado o inexacto, además, se comentaron comportamientos propuestos por Rosenthal y Jacobson a través de los cuales se transmiten sus expectativas y se trataron mecanismos por los que se ve afectado el aprendizaje de la persona.

Por último, se creó un círculo de reflexión y debate sobre las cuestiones vistas en la sesión y su utilidad en los centros donde pueden trabajar los/as estudiantes.

## Resultados



**Figura 3.** Clasificación de los/as estudiantes sobre las ideas asociadas a ciertas fotografías



**Figura 4.** Clasificación de los/as estudiantes sobre las ideas asociadas a ciertas fotografías

En la actividad práctica de esta sesión hallamos que la mayoría de ideas que aparecían al ver las fotos que mostraron fueron clasificadas como interpretación o juicio de valor y, en un bajo porcentaje, se clasificaron como observación. En el círculo de debate, se puso de manifiesto la dificultad para observar sin transmitir ideas o juicios y, esto ocurría incluso cuando se les pidió explícitamente que describieran la imagen sin valorarla, solo desde la observación.

# Trauma y primeros auxilios psicológicos

## Conociendo para la reflexión

La respuesta del ser humano ante la adversidad se ha relacionado con ideas esquemáticas (Vera *et al.*, 2006), esto es, ideas preconcebidas acerca de cómo reaccionan las personas ante determinadas situaciones. Tales ideas se basan generalmente en prejuicios y estereotipos, así como en la tendencia a ignorar las diferencias individuales frente a situaciones estresantes (Vázquez *et al.*, 2009; Vera *et al.*, 2006). Así, ante la vivencia directa o indirecta de un evento traumático se puede reaccionar de múltiples formas, entre las que se encuentran: el trastorno de estrés postraumático, el trastorno retardado, la recuperación espontánea, la resiliencia y el crecimiento postraumático (Vera *et al.*, 2006). Tanto la resiliencia como el crecimiento postraumático ponen de manifiesto la capacidad del ser humano para volver a construir su manera

de entender la vida y su sistema de valores, así como la posibilidad de que coexistan tanto emociones positivas como negativas en el procesamiento de tal evento (Greco, Morelato e Ison, 2007; Vázquez *et al.*, 2009; Vera *et al.*, 2006).

Para comprender las diferentes respuestas que pueden desarrollarse ante un mismo evento traumático, es necesario conocer los distintos niveles de estrés que, en general, puede sufrir una persona. En primer lugar, encontramos el *eustrés*, que se refiere al estrés positivo, motivante y energizante que nos lleva a estados de alta concentración como el *flow* o a la realización de ciertas actividades (Everly y Lating, 2012). Asimismo, el *distrés* es otro tipo de estrés, más negativo que sin llegar a impedir realizar las actividades del día a día, genera altos niveles de ansiedad y preocupación que empiezan a interferir en algunas áreas vitales (Everly y Lating, 2012). Finalmente, aparece la *disfuncionalidad*, un tipo de estrés totalmente incapacitante que afecta a todas o casi todas las áreas de la vida de una persona y le impide desarrollar sus actividades cotidianas (Everly y Lating, 2012). Todos estos tipos de estrés forman parte de un continuo.

Un evento traumático requiere una fase de reprocesamiento durante la cual posiblemente la persona experimente síntomas ligados al distrés (aparecen en las tablas 1 y 2), si se abordan tales síntomas de manera incorrecta pueden desembocar en mayores niveles de estrés y terminar siendo disfuncional (Everly y Lating, 2012).



Tabla 1. Reacciones emocionales asociadas a distintos niveles de estrés

### Distrés

- Miedo
- Tristeza
- Irritabilidad
- Enfado
- Frustración

### Disfuncionalidad

- Ataques de pánico
- Depresión
- Embotamiento afectivo
- Trastorno de estrés postraumático

Tabla 2. Reacciones conductuales asociadas a distintos niveles de estrés

### Distrés

- Comportamientos temporales de evitación
- Problemas de sueño
- Problemas de apetito
- Se asusta con facilidad

### Disfuncionalidad

- Evitación persistente
- Automedicación
- Abuso de alcohol, bebidas energéticas
- Agresiones
- Impulsividad y comportamientos de riesgo

Con base en los diferentes tipos de estrés y de respuestas ante la adversidad se desarrolla un modelo de primeros auxilios psicológicos de la Universidad de Johns Hopkins. Sin embargo, antes de entrar en profundidad en este modelo consideramos necesario diferenciar entre primeros auxilios psicológicos y psicoterapia.

Los primeros auxilios psicológicos son una intervención psicológica en crisis con el objetivo de estabilizar y mitigar el estrés agudo, mientras que la psicoterapia va más allá dentro del cuidado psicológico. Esta pretende desarrollar habilidades que ayuden a que la persona se vuelva resistente a perturbaciones adicionales a su estado psicológico, de modo que su función es apoyar no solo en momentos de malestar sino también de crecimiento más allá de momentos de estrés (Everly y Lating, 2012).

El modelo de primeros auxilios propuesto se denomina Rapid cuyas siglas hacen referencia a las fases que lo componen: relación y escucha reflexiva, evaluación (*assessment*), priorización, intervención y disposición y seguimiento. Este modelo abarca desde la relación y la escucha reflexiva hasta la evaluación de las necesidades físicas y psicológicas básicas (Everly y Lating, 2012; McCabe *et al.*, 2014).

Respecto a la relación y escucha reflexiva, el programa comienza con la creación de una relación o vínculo con la persona, utilizando para ello técnicas concretas de la escucha reflexiva y estableciendo algún grado de empatía (Everly y Lating, 2012).

A continuación, se lleva a cabo una evaluación primaria, la cual se deriva de lo que realmente es una conversación guiada basada en la propia narrativa de la persona afectada. Está compuesta de preguntas específicas (recogidas en la tabla 3) que se plantearán con base en los detalles del evento y las reacciones específicas que la persona experimente. En esta fase se procede a identificar lo que ha ocurrido, realizando preguntas específicas cuando sea oportuno aclarar aspectos ambiguos de las relaciones personales, o bien, de sucesos del evento que parezcan confusos (Everly y Lating, 2012; McCabe *et al.*, 2014).

Tabla 3. Preguntas de evaluación primaria

<b>Explica por qué te has acercado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Explica el propósito de tu presencia</li><li>● ¿Tomar la iniciativa o no?</li></ul>
<b>Pregunta qué ha pasado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Escucha reflexiva y activa</li><li>● Deja que cuenten su historia</li></ul>
<b>Pregunta por el bienestar personal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● ¿Qué impacto ha tenido esta situación en la persona?</li><li>● ¿Cuáles son sus necesidades básicas?</li></ul>
<b>Clarifica descripciones ambiguas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● “Has dicho que te sentías algo deprimido. ¿Cómo sientes eso? ¿Cómo se ve? ¿Cómo sabes que estás deprimido?”</li></ul>
<b>Dos tipos de intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Estabilización</li><li>● Mitigación</li></ul>

Además, dicha evaluación dependerá del nivel de estrés de la persona, así encontraremos que en personas con eustrés, basta con mostrarnos disponibles y continuar observando (McCabe *et al.*, 2014). Por el contrario, personas que muestran mayores niveles de angustia o distrés, pueden no tener muy buen aspecto pero pueden hacer sus actividades cotidianas. El malestar es leve, de modo que con estas personas lo recomendable es continuar monitorizándolas (McCabe *et al.*, 2014).

Por último, las personas con un estrés disfuncional sufren una inhabilitación grave que interfiere con la realización de sus actividades diarias. Si hay cosas que no pueden hacer, nuestra labor es asistir como sea apropiado a estas personas de manera directa o indirecta (Everly y Lating, 2012; McCabe *et al.*, 2014).

Este modelo cuenta con otra fase denominada priorización, la cual está relacionada con situaciones de crisis que afectan a varias personas al mismo tiempo, requiriendo tales circunstancias una atención focalizada en aquellas personas y necesidades que la requieran con mayor emergencia (Everly y Lating, 2012). El énfasis se localiza en asistir la capacidad funcional básica.

En cuanto a la fase posterior de intervención, está diseñada para atender a las necesidades básicas, mitigar el estrés psicológico agudo y, si es posible, restaurar la capacidad funcional (Everly y Lating, 2012). En primer lugar, han de atenderse las necesidades médicas y físicas básicas, asegurándose de que la persona está estable o buscando la ayuda pertinente. Una vez se han satisfecho las necesidades básicas, se actúa para reducir el malestar y restaurar la capacidad si es posible, lo cual se va a llevar a cabo mediante estrategias de estabilización y mitigación. Así, si la persona lo requiere, se intenta estabilizar

el estrés agudo mediante estrategias tales como: eliminar estímulos provocadores de mayor estrés, permitir la catarsis o desahogo emocional, fomentar la concentración en actividades y retrasar las acciones impulsivas que quiera tomar la persona (Everly y Lating, 2012).

Luego, se intentará mitigar o reducir el estrés agudo infundiendo esperanza, explicándole a la persona los posibles síntomas que puede experimentar, enseñándole técnicas de manejo del estrés y solución de problemas y corrigiendo la información errónea que pueda tener la persona sobre el suceso o lo que le puede ocurrir (Everly y Lating, 2012).

En la última fase denominada disposición y seguimiento es imprescindible saber si la persona necesita un cuidado adicional a estos primeros auxilios psicológicos y, si es así, qué tipo de cuidado necesita (Everly y Lating, 2012). También, se planea su seguimiento con el fin de prevenir posibles recaídas o detectarlas en los primeros estadios.

# Haciendo para conocer

**Tema:** trauma

**Objetivo:** comprender las consecuencias que pueden tener el trauma y el estrés en las personas, actuar de manera sensible respecto a las particularidades de la situación, estabilizar los niveles de estrés, reducir situaciones de riesgo para la persona y evitar situaciones de retraumatización.



Introducción



10 minutos



Diapositivas



Presentación de los objetivos del taller y repaso de la sesión anterior



Input teórico y práctico



60-65 minutos



Diapositivas



Se explicarán las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo pueden reaccionar las personas ante los eventos estresantes? (TEPT, trastorno retardado, recuperación natural, resiliencia o crecimiento postraumático). Hacer hincapié en las diferentes respuestas ante eventos similares y momentos distintos.
- ¿Qué son los primeros auxilios psicológicos? Diferenciarlos de la psicoterapia.
- Presentar el modelo teórico Rapid (R de *Rapport*: escucha reflexiva, A de *Assesment*: evaluación, P de priorización, I de intervención, D de disposición y seguimiento).
- Niveles de estrés: eustrés, distrés y disfuncionalidad.

A continuación, los/as estudiantes verán un video donde se compara una intervención y se utilizan estas técnicas, y otro donde no se usan. Se reflexiona sobre qué les han parecido ambos videos, cuál les ha parecido más adecuado y por qué y, finalmente, se analizan las estrategias utilizadas en el video y que se han abordado en la sesión.

En seguida, se explican más conceptos teóricos:

- Aspectos que se deben evaluar: ¿Qué ha pasado? ¿Qué reacciones ha encontrado la persona para lo que ha sucedido? ¿Cuál es el estado físico y mental de la persona?
- Analizar elementos implicados en la intervención y diferenciar entre mitigar y estabilizar a la persona.

Posteriormente, se pondrá otro video para analizar las herramientas vistas hasta el momento y reflexionar con las diferencias encontradas entre una intervención que emplea estas técnicas y otra que no lo hace.

Finalmente, se habla de la importancia del seguimiento y la disposición (decisión sobre si hay que derivar o no a otro tipo de cuidados).



Momento

Cierre



Duración

15 minutos



Actividad

### **Círculo de reflexión y debate**

Reflexiona sobre las cuestiones vistas en la sesión y su utilidad en los centros donde pueden trabajar los/as estudiantes.

### **Bibliografía recomendada**

<https://www.coursera.org/learn/psychological-first-aid>

El objetivo de esta sesión es conocer las diversas consecuencias que pueden aparecer tras sufrir un evento estresante o traumático, saber actuar de manera sensible frente a las particularidades de la situación y de la persona, estabilizar los niveles de estrés, reducir situaciones de riesgo para la persona y evitar situaciones de retraumatización.

Asimismo, se busca sensibilizar respecto a dos competencias emocionales: por un lado, la competencia social y, en particular, la habilidad de escucha; y, por otro lado, competencias para la vida y el bienestar, concretamente, la búsqueda de ayuda y el bienestar emocional.

El procedimiento seguido para ello fue el siguiente. Se explicaron estas cuestiones teóricas: ¿Cómo pueden reaccionar las personas ante los eventos estresantes? ¿Qué son los primeros auxilios psicológicos? ¿Cuántos tipos de estrés existen y qué diferencias hay entre ellos?

A continuación, los/as estudiantes vieron un video donde se compara un intervención y se utilizan estas técnicas y otro donde no se usan. Se reflexiona sobre qué les han parecido ambos videos, cuál les ha parecido más adecuado y por qué y, finalmente, se analizan las estrategias utilizadas en el video y que se han abordado en la sesión. Los aspectos que se debían evaluar fueron los siguientes: ¿Qué ha pasado? ¿Qué reacciones ha encontrado la persona para lo que ha sucedido? ¿Cuál es el estado físico y mental de la persona?

En seguida, se analizaron los elementos implicados en la intervención y la diferencia entre mitigar y estabilizar a la persona. Posteriormente, se puso otro video para identificar las herramientas vistas hasta el momento y reflexionar sobre las diferencias encontradas entre una intervención donde se emplean las técnicas explicadas y otro donde no aparecen.



Además, se habla sobre la importancia del seguimiento y la disposición (decisión sobre si hay que derivar o no a otro tipo de cuidados).

Por último, se crea un círculo de reflexión y debate sobre las cuestiones vistas en la sesión y su utilidad en los centros donde pueden trabajar los/as estudiantes.

## Resultados

Este módulo fue el más teórico, de modo que los/as alumnos/as participaron básicamente para plantear dudas y situaciones reales que se hubieran encontrado durante su periodo de prácticas. En general, observamos una gran implicación y, en algunos casos, sobreimplicación en el estudio del trauma, de modo que consideramos oportuno aclarar los límites de la educación comunitaria, pues no están formados para hacer psicoterapia, siendo lo más adecuado, en ciertas situaciones, buscar a otros profesionales.

Además, hacemos énfasis en la importancia de su labor para lograr una actuación a nivel primario ajustada a las necesidades e inquietudes de personas víctimas de eventos estresantes. Sin escucha ni empatía estas personas no podrán recibir una ayuda adecuada, desembocando en un problema que en principio podría haber tenido un impacto leve o moderado, y en otro de mayor gravedad.

En cuanto a las actividades prácticas que realizaron, a través de los videos trabajamos herramientas nuevas y repasamos algunas que ya habíamos visto, como la escucha. En este momento de la sesión, los/as estudiantes observaron lo perjudicial que puede llegar a ser una atención primaria inapropiada, ganando seguridad y confianza en su trabajo con las víctimas.



## Conclusiones

Este programa generó un espacio aplicado de los conocimientos teóricos impartidos en la licenciatura. A pesar de que un programa de formación de mayor tiempo de duración permitiría profundizar y aclarar determinadas temáticas que por cuestiones temporales se han tenido que reducir demasiado, el impacto de estas sesiones ha sido bastante positivo para el futuro ejercicio práctico de los/as estudiantes.

En general, los/as estudiantes manifestaron estar satisfechos con los conceptos y aspectos trabajados a lo largo de las diferentes sesiones. Además, las habilidades y competencias aprendidas por todos/as los/as participantes podrán ser difundidas por ellos/as a otros miembros de la comunidad educativa, de modo que los talleres pueden tener una mayor difusión y un impacto realmente potente.

# Bibliografía

- Biggs, M. (2009). Self-fulfilling prophecies. *The Oxford handbook of analytical sociology* (pp. 294-314).
- Bisquerra, R. A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Cálad, A. y Carlos, A. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y Desarrollo*, 11(1).
- Everly Jr., G. S. y Lating, J. M. (2012). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Springer Science & Business Media.
- Furrer, S. (2013). *Comprendiendo la amenaza del estereotipo: definición, variables mediadoras y moderadoras, consecuencias y propuestas de intervención*.
- Gómez, Á. H., Gómez, J. I. A. y Rodríguez, M. A. P. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (24), 153-180.
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2007). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
- McCabe, O. L., Everly Jr., G. S., Brown, L. M., Wendelboe, A. M., Abd Hamid, N. H., Tallchief, V. L. y Links, J. M. (2014). Psychological first aid: A consensus-derived, empirically supported, competency-based training model. *American Journal of Public Health*, 104(4), 621-628.

- Moncayo, J. y Moreno, A. (2015). Abordaje psicosocial: consideraciones conceptuales y alternativas de análisis en el escenario e atención a víctimas del conflicto armado. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/292608567\\_Abordaje\\_Psicosocial\\_Consideraciones\\_conceptuales\\_y\\_alternativas\\_de\\_analisis\\_en\\_el\\_escenario\\_e\\_atencion\\_a\\_victimas\\_del\\_conflicto\\_armado](https://www.researchgate.net/publication/292608567_Abordaje_Psicosocial_Consideraciones_conceptuales_y_alternativas_de_analisis_en_el_escenario_e_atencion_a_victimas_del_conflicto_armado)
- Montañés, M. C. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Subiela García, J. A., Abellón Ruiz, J., Celdrán Baños, A. I., Manzanares Lázaro, J. Á. y Satorres Ramis, B. (2014). La importancia de la escucha activa en la intervención enfermera. *Enfermería Global*, 13(34), 276-292.
- Universidad Johns Hopkins. Primeros auxilios psicológicos. Recuperado de <https://www.coursera.org/learn/psychological-first-aid>.
- Vargas, J. G. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas Docentes* (57).
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28.
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B. y Vecina Jiménez, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1).
- Watzlawick, P. (1998). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.

**Cuadernos de trabajo comunitario**  
Tips pedagógicos para el apoyo emocional  
se imprimió en Bogotá, en los  
talleres de Javegraf, 2018.





9 789585 503137 >