

LISA H. JAYCOX  
AUDRA K. LANGLEY  
SHARON A. HOOVER

# CBITS

INTERVENCIÓN COGNITIVA CONDUCTUAL PARA TRAUMAS EN LAS ESCUELAS

SEGUNDA EDICIÓN



Para obtener más información sobre esta publicación, visite [www.rand.org/t/TL272](http://www.rand.org/t/TL272)

Segunda edición (revisada)

La Información de catalogación en publicación de la Biblioteca del Congreso está disponible para esta publicación.

ISBN: 978-1-9774-0181-6

Publicado por la Corporación RAND, Santa Mónica, California.

©Copyright 2018 RAND Corporation

**RAND®** es una marca registrada.

*Diseño de portada por Dori Gordon Walker*

*Diseño de portada por Dori Gordon Walker. Imágenes de Adobe Stock (contraportada) y gawrav/GettyImages (portada)*

*Créditos fotográficos de las páginas interiores: página 2: ranplett/E+/Getty Images; página 8: gawrav/E+/Getty Images; página 18: Steve Debenport/iStock/Getty Images; página 26: jarenwicklund/iStock/Getty Images; página 28: Juanmonino/iStock/Getty Images; página 30: Yalana/iStock/Getty Images; página 40: Jaimie Duplass/Adobe Stock; página 46: allensima/iStock/Getty Images; página 58: ozgurdonmaz/iStock/Getty Images Plus; página 66: Eakachai Leesin/EyeEm/Getty Images; página 72: Arisara Tongdonnoi/EyeEm/Getty Images; página 80: Image Source/Getty Images; página 82: Juanmonino/E+/Getty Images; página 86: Adobe Stock; página 94: Jack Hollingsworth/DigitalVision/Getty Images; página 102: Sidekick/E+/Getty Images.*

## **Derechos de distribución electrónica y de impresión limitados**

El presente documento y las marcas registradas aquí expuestas se encuentran protegidos por la ley. Esta representación de propiedad intelectual perteneciente a RAND se brinda únicamente para uso no comercial. Se prohíbe la publicación en línea no autorizada de este documento. Se permite la duplicación del presente documento únicamente para uso personal, siempre que no se lo modifique y esté completo. Se requiere permiso por parte de RAND para reproducir, o reutilizar en otro formato, cualquiera de estos documentos de investigación para uso comercial. Para obtener información sobre permisos para usar enlaces y reimpressiones, visite [www.rand.org/pubs/permissions.html](http://www.rand.org/pubs/permissions.html).

RAND Corporation es una organización de investigación que desarrolla soluciones para los desafíos planteados por políticas públicas, a fin de ayudar a las comunidades de todo el mundo a que estén más seguras y protegidas y sean más saludables y exitosas. RAND es una corporación sin fines de lucro, apartidista y está comprometida con el bien público.

Las publicaciones de RAND no reflejan, necesariamente, las opiniones de sus clientes y patrocinadores en el campo de la investigación.

Respalde a RAND.

Realice una contribución benéfica desgravable en  
[www.rand.org/giving/contribute](http://www.rand.org/giving/contribute)

[www.rand.org](http://www.rand.org)

# Agradecimientos

Muchas personas han contribuido en la elaboración y evaluación de este manual. La primera edición, publicada en 2003, estuvo financiada por RAND Salud y por el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD) (la Oficina de servicios de intervención para alumnos, el Programa de educación de emergencia para inmigrantes y los Servicios de Salud Mental). La inversión de Marleen Wong, Robert Barner, Lila Silvern y Trude Skolnick de LAUSD en este trabajo hizo que éste fuera posible. ¡Muchas gracias! a mis colaboradores, Sheryl Kataoka, Bradley Stein, Marleen Wong, Arlene Fink y Ken Wells, quienes aportaron valiosos comentarios sobre este manual y su evaluación. Stephanie Cramer ayudó a realizar la primera prueba piloto de este programa, con el apoyo de RAND Salud y del Centro de Investigación sobre la asistencia médica administrada para trastornos psiquiátricos de RAND, sito en la sede Los Ángeles de la Universidad California. Sobre todo, ¡gracias! a los médicos que me ayudaron a perfeccionar el manual durante tres años, con muchas sugerencias y revisiones: Verenisa Alfaro, Erika Cedillos, Flor Chaidez, Christina Kim, Debora Presser, Lilliam E. Rodríguez, Deyanira Vera, Svetlana Vilsker, Anita Yousoofian y Rosana Zatarain-Oyola, con el apoyo de Catalina Zaragoza, Pia Escudero, Cecilia Ramos, Michelle Rosemond, Carol McCauliffe y Narod Simciyan.

Quiero agradecer a los muy queridos y tantos colegas médicos cuyos los conceptos y técnicas presentados en este programa reflejan su trabajo a lo largo de los años, incluidos Joan Asarnow, David Clark, Gregory Clarke, Constance Dancu, Jane Gillham, Diana Hearst-Ikeda, Elizabeth Hembree, Edna Foa, Elizabeth Meadows, Jeanne Miranda, Ricardo Muñoz, Karen Reivich y Martin E. P. Seligman. Algunas partes de este manual se provienen de manuales de tratamiento para otras poblaciones, y este manual no habría sido posible sin los años de trabajo que se tardó en elaborar esos manuales y en evaluar de su eficacia. Allí en donde nuestros ejercicios provienen de trabajos simultáneos o anteriores, está indicada la fuente pertinente para que los líderes de grupo puedan tener acceso a los manuales y a los libros.

Desde 2003, muchos instructores, consultores e implementadores de la CBITS han contribuido de diversas maneras en esta segunda edición. Hemos aprendido muchísimo de ellos sobre lo que funciona bien en las escuelas que han estado utilizando la CBITS, y hemos modificado el lenguaje y los ejemplos aplicando sus inestimables aportaciones. No es posible nombrar a todos los valiosos colaboradores de esta actualización, pero agradecemos especialmente a Kristin Dean, Erum Nadeem, Catherine DeCarlo Santiago y Joshua Kaufman por sus contribuciones. Le damos las gracias a Lynsay Ayer por su cuidadosa verificación de esta revisión.

Para un curso de formación gratuito en línea y materiales de aplicación detallados, por favor, regístrese en [www.cbitsprogram.org](http://www.cbitsprogram.org).

# Contenidos

**ix Prólogo**

**xiii Introducción y Antecedentes**

**2 SESIÓN DE GRUPO 1 | Introducciones**

- I. Introducción al grupo
- II. Explicación de la CBITS
- III. Por qué estamos aquí: Nuestras historias

**8 SESIÓN DE GRUPO 2 | Entrenamiento y Relajación**

- I. Repaso de actividades
- II. Instrucción sobre las reacciones comunes al trauma
- III. Termómetro de Sentimientos
- IV. Entrenamiento de relajación para combatir la ansiedad
- V. Tarea de actividades

**18 SESIÓN INDIVIDUAL 1 | Descripción del Trauma: El Procesamiento del Recuerdo del Trauma**

- I. Explique el porqué y conteste a las preguntas
- II. Narración del trauma: Procesamiento del recuerdo del trauma
- III. Planificación del apoyo del Grupo
- IV. Planificación de sesiones individuales adicionales

**26 SESIÓN INDIVIDUAL 2 | Narración del Trauma: Procesamiento del Recuerdo Del Trauma**

- I. Evaluación
- II. Narración del trauma: Procesamiento del recuerdo del trauma
- III. Planificación del apoyo del Grupo
- IV. Planificación para una sesión individual adicional

**28 SESIÓN INDIVIDUAL 3 | Narración del Trauma: Procesamiento del Recuerdo del Trauma**

- I. Evaluación
- II. Trauma Narrativa: El procesamiento de el recuerdo de Trauma
- III. Planificación del apoyo del Grupo

- 30 SESIÓN DE GRUPO 3 | Introducción a la Terapia Cognitiva**
- I. Repaso de actividades
  - II. Pensamientos y sentimientos (Introducción a la terapia cognitiva)
  - III. Vinculación entre pensamientos y sentimientos
  - IV. Silla Caliente: Combatir los pensamientos negativos inútiles con otros pensamientos útiles
  - V. Tarea de actividades
- 40 SESIÓN DE GRUPO 4 | Combatir los Pensamientos Negativos Inútiles**
- I. Repaso de actividades
  - II. Continuación de la terapia cognitiva
  - III. Práctica
  - IV. Tarea de actividades
- 46 SESIÓN DE GRUPO 5 | Introducción a la Exposición a la Vida Real**
- I. Repaso de actividades
  - II. Evitación y Afrontamiento (Introducción a la Exposición a la Vida Real)
  - III. Construcción de una jerarquía gradual (Escalones para enfrentar tus miedos)
  - IV. Estrategias de afrontamiento alternativas
  - V. Tarea de actividades
- 58 SESIÓN DE GRUPO 6 | Exposición al Recuerdo del Estrés o Trauma**
- I. Repaso de actividades
  - II. Exposición al recuerdo del trauma a través de la imaginación, dibujando/ escribiendo y compartiendo
  - III. Proporcionar “cierre” a la exposición
  - IV. Tarea de actividades
- 66 SESIÓN DE GRUPO 7 | Exposición al Recuerdo del Estrés o Trauma**
- I. Repaso de actividades
  - II. Exposición al recuerdo del trauma a través de la imaginación, dibujando/ escribiendo y compartiendo
  - III. Proporcionar “cierre” a la exposición
  - IV. Tarea de actividades
- 72 SESIÓN DE GRUPO 8 | Introducción a la Solución de Problemas**
- I. Repaso de actividades
  - II. Introducción a la Solución de problemas
  - III. Vínculo entre los pensamientos negativos inútiles y las acciones
  - IV. Soluciones de lluvia de ideas
  - V. Toma de decisiones: Pros y Cons
  - VI. Tarea de actividades

- 80** **SESIÓN DE GRUPO 9 | Práctica con la Solución de Problemas Sociales**
- I. Repaso de actividades
  - II. Práctica con la Solución de problemas y la Silla Caliente
  - III. Repaso de Conceptos clave
- 82** **SESIÓN DE GRUPO 10 | Prevención contra la Recaída y Graduación**
- I. Prevención contra la recaída
  - II. Ceremonia de Graduación
- 86** **SESIÓN 1 | Programa de Capacitación de los tutores**
- I. Presentaciones y Agenda
  - II. Capacitación sobre reacciones comunes al trauma
  - III. Explicación de la CBITS
  - IV. Enseñando a su niño a medir los sentimientos
  - V. Cómo ayudar a su niño a relajarse
  - IV. Conclusión
- 94** **SESIÓN 2 | Programa de Capacitación de los tutores**
- I. Presentaciones y Agenda
  - II. Enseñando a los niños a observar sus pensamientos
  - III. Enseñando a los niños a enfrentarse a sus miedos
  - IV. Enseñando a los niños a asimilar lo que les sucedió
  - V. Enseñando a los niños a solucionar problemas cotidianos
  - VI. Conclusión
- 102** **SESIÓN 1 | Programa de Formación de Maestros**
- I. Presentaciones y Agenda
  - II. Capacitación sobre reacciones comunes al trauma
  - III. Explicación de la CBITS III
  - IV. Elementos del programa la CBITS
  - V. Sugerencias para enseñar a los alumnos que han sido traumatizadas
  - VI. Responder preguntas
- 111** **Apéndice A**
- 113** **Apéndice B**
- 119** **Referencias**



# Prólogo

Es un honor para mí presentarles y darles la bienvenida a la Intervención Cognitivo-Conductual para Trauma en las Escuelas (CBITS, por sus siglas en inglés) y agradecerles su compromiso de proporcionar intervenciones, basadas en evidencias, para los niños que han sido expuestos al trauma.

A raíz de los ataques terroristas, desastres naturales y la violencia masiva en los Estados Unidos y en el extranjero, los profesionales de la salud mental se han vuelto más conscientes que nunca de los efectos destructivos del trauma en las vidas de los niños. Pero incluso antes del 11 de septiembre de 2001, y de las tragedias en Littleton, Newtown y Parkland, los profesionales de la salud mental que trabajan en las escuelas (incluidos los consejeros escolares, psicólogos escolares y trabajadores sociales escolares) se han enfrentado con el reto de ayudar a los alumnos que han sido traumatizados por la violencia en sus hogares, sus escuelas y sus comunidades.

La violencia es uno de los problemas más importantes de salud pública que enfrenta Estados Unidos. El Dr. Bradley Stein, de la RAND Corporation, escribe: "el que muchos (niños) presencien o sufran en persona múltiples incidentes de violencia comunitaria es ya habitual... De la mayoría de los jóvenes expuestos a la violencia comunitaria que muestra síntomas de estrés postraumático, una minoría considerable manifiesta un

trastorno de estrés postraumático (TEPT) clínicamente significativo" (Stein et al., 2003).

A pesar de lo que sabemos sobre los síntomas perturbadores y angustiantes de depresión y ansiedad del trastorno de estrés postraumático, no logramos llegar a satisfacer plenamente las necesidades de los niños que sufren las consecuencias negativas de la exposición al trauma. La CBITS ayuda a llenar esta laguna. Como se informó en el Journal of the American Medical Association, este programa para los jóvenes con los síntomas derivados de la exposición a la violencia ha demostrado ser eficaz en un estudio aleatorio controlado (Stein et al., 2003). Este logro se obtuvo en un ámbito heterogéneo: el programa se desarrolló con alumnos desde kínder hasta el 12º grado y se aplicó a niños de color nacidos en Estados Unidos y a niños inmigrantes de América Central, México, Rusia, Armenia y Corea.

Mi entusiasmo por esta obra proviene de muchas fuentes. Como exdirectora de los servicios de salud mental y equipos de intervención en casos de crisis para el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, vi a mi personal a desarrollar habilidades profesionales y profundizar su comprensión de los efectos del trauma en la vida social, conductual y académica de los alumnos. En mi vida personal, he sido consejera de una junta escolar, miembro del sindicato de maestros, hija de un inmigrante, madre soltera y miembro

de una minoría étnica cuyo primer idioma es el cantonés.

Desde que yo tenía seis años, mi abuela me contaba recuerdos de su vida temprana en San Francisco. Esa hermosa ciudad fue parte del salvaje Oeste a principios del siglo XX y, para los inmigrantes chinos, era un lugar convulso y peligroso. Los residentes de Chinatown estaban expuestos a la violencia tanto de bandas de maleantes (incluidas las “asociaciones caritativas” conocidas como tongs, que estaban librando una guerra por el poder en Chinatown) que atacaban los restaurantes y negocios, como de delincuentes blancos. A menudo, personas inocentes quedaban atrapadas en el fuego cruzado. El proceso de inmigración desde Macao a San Francisco no era menos peligroso. Los piratas y los ladrones robaban a los niños y a los adultos que huían de los disturbios políticos de China tomando al abordaje buques que se dirigían a la “Montaña de Oro” nombre que le dieron a California y a la oferta de una prometedor vida nueva.

Mi abuela tenía cinco años cuando hizo el largo viaje desde Macao a San Francisco. Víctima del tráfico de niños fue vendida y llegó a este nuevo mundo sin familia, aterrorizada por la violencia en las calles y negocios de Chinatown. Una vez, vio cómo un grupo de hombres se negaba a pagar por su cenar y muchas botellas de licor; cuando el propietario insistió en que le pagaran, sacaron las pistolas y dispararon hacia las paredes y el suelo, destruyendo los muebles mientras de iban riéndose. Ella se escondió en un rincón, ilesa pero traumatizada. Durante las semanas siguientes, se negó a salir de casa, temiendo que volviera la violencia y que la mataran.

En 1905, cuando mi abuela vivía en San Francisco, no había organismos de protección o asesoramiento disponibles para las secuelas de la violencia en las comunidades o del trauma causado por el Gran Terremoto, tampoco se consideraba siquiera que existieran los efectos paralizantes de tales sucesos en los niños. Desde 1999, año en que falleció mi abuela, he tenido el privilegio de trabajar con los Drs. Jaycox, Kataoka, y Stein, así como muchos otros profesionales. He sido testigo de primera mano de la transformación de la vida de los niños. La CBITS ha generado reducciones estadísticamente significativas en la mayoría de los síntomas debilitantes del trastorno de estrés postraumático, ansiedad y depresión (Jaycox et al., 2010; Kataoka et al., 2003; Stein et al., 2003). También hemos visto tendencias prometedoras en la mejora de su rendimiento académico y la asistencia a la escuela al terminar el año escolar después del tratamiento con la CBITS (Kataoka et al., 2011). Las cicatrices de traumas pueden durar toda la vida, pero con la identificación y la intervención tempranas con la CBITS, la angustia, ansiedad y depresión que sufren los niños puede disiparse y curarse. El manual de la CBITS también orientará su trabajo con padres y maestros, con resultados muy positivos.

Una maestra de secundaria de Los Ángeles dijo: “pensábamos que conocíamos bastante bien a estos niños pero nos sorprendió descubrir los tipos de cosas (ansiedades, incertidumbres y miedos) que llevaban consigo... Los alumnos tuvieron el beneficio de tener tiempo y oportunidad de hablar con un profesional capacitado y de identificar problemas que normalmente no habríamos detectado”.

La eficacia de la CBITS puede discutirse a fondo en el contexto de un riguroso diseño de investigación y evaluación, pero, para mí, las voces de los niños, los tutores y los maestros son la prueba más convincente de la eficacia de esta intervención. Las historias de los siguientes tres niños (en sus propias palabras y en las palabras de sus padres) muestran cómo estuvieron positivamente influenciados al completar las diez sesiones de la CBITS.

## La historia de Jaime

“Jaime”, un alumno de séptimo grado (1er año de secundaria), tropezó con la violencia de pandillas. “Yo iba caminando a casa con un amigo y unos muchachos empezaron a seguirnos; empezaron a amenazarnos, diciéndonos que iban a pegarnos; golpearon a mi amigo... Pensé que iban a pegarme a mí también”.

Después de las sesiones de solución de problemas de la intervención CBITS, Jamie se sintió más seguro y más a gusto. “Me gustó tener la sesión de grupo aquí en la escuela porque para mí era más fácil asistir. No cambiaría nada, porque el grupo estaba muy bien tal y cómo era... Antes de estar en el grupo, apenas hablaba en clase, pero ahora puedo participar más”.

La madre de Jaime también vio cambios positivos. “ Me he dado cuenta de que es diferente después de haber estado en el grupo... Tiene más confianza en sí mismo y habla más con nosotros. En la familia, estamos más unidos, como debe ser una familia. Hablamos más; estamos más a gusto los unos con los otros”. Antes de la CBITS, Jaime faltaba frecuentemente a la escuela y estaba considerando la posibilidad de dejar la escuela.

## La historia de Will

También son de provecho las sesiones de educación para los tutores integradas en la CBITS. “Will”, un alumno de noveno grado (3º de secundaria), tuvo un encuentro en una tienda con un hombre que estaba mentalmente enfermo. “Me dijo que quería matarme... Corrí a buscar a mi mamá. Él estaba siguiéndome; encontré a un guardia de seguridad y luego encontré a mi mamá y se lo dije. Tenía verdaderamente mucho miedo. Durante mucho tiempo no quería salir de la casa; creía que ese loco sabía dónde vivía yo”. El padre de Will cree su relación mejoró después de la CBITS, pasando de una relación centrada en la disciplina física a una relación de entendimiento. “Siento que Will ha mejorado. Yo solía ser más agresivo con él, pero ahora ya puedo hablar con mi niño, y él puede empezar a darse cuenta de que yo, como su padre, me preocupo muchísimo por él”.

## La historia de George

El haber sido testigo de un acto de violencia criminal aterrizó a “George”, un alumno de primaria. “Yo estaba caminando hacia mi casa desde la escuela con mi primo cuando oí gritar a alguien. Vi a un hombre al que estaban golpeado cuatro hombres; los hombres llevaban la cara cubierta con pasamontañas. Empezamos a correr y oí disparos. Yo tenía mucho miedo; mientras iba corriendo, creía que los hombres iban persiguiéndonos. Creía que podían ir a buscarnos a la escuela y hacernos daño. Después de eso, me daba miedo ir a la escuela. Cada día trataba un camino diferente para ir y regresar de la escuela. Tenía pesadillas”.

La CBITS le cambió la actitud a George. “El grupo me ayudó porque ya no tengo pesadillas de eso. Me gustaron los ejercicios, me gusta que aprendí a relajarme. También me gustó que me escucharan... Me iba mejor en la escuela porque me concentraba más en clase. Creo que este grupo es útil para los niños... Los niños pueden mejorar sus calificaciones, como lo hice yo, y convivir con sus maestros”.

A través de las experiencias de los niños, como George, Will y Jaime, los educadores y las escuelas reconocen que los servicios de salud mental en la escuela para los niños traumatizados son más importantes que nunca. Tengo la esperanza de que ustedes utilizarán la CBITS para enseñarles a los niños nuevas habilidades y formas de buscar su seguridad, para ayudarles a tener éxito en clase y, en última instancia, permitirles desarrollar de nuevo la fe en sí mismos y el optimismo para el futuro.

En julio de 2003, la New Freedom Commission on Mental Health (Comisión New Freedom para la salud mental) publicó su informe final, *Achieving the Promise: Transforming Mental Health Care in America* (“Cumpliendo la promesa: Transformar la atención médica mental en los Estados Unidos”). Al releer este informe, muchos años después, encontré varias recomendaciones que todavía tienen sentido: cómo aplicar la ciencia a los servicios médicos de salud mental, cómo construir la base de conocimientos que se necesitan para la intervención temprana en el tratamiento del trauma y cómo expandir y mejorar los programas de salud mental en las escuelas. La CBITS une estas ideas, proporcionando una intervención en la que se basa la resiliencia de niños y tutores para enfrentar los desafíos de la vida. En

una forma muy deliberada, facilita la recuperación y depende de las habilidades y experiencia propias para hacerla realidad. Yo recomiendo este libro a todos los profesionales de salud mental que trabajan en más de 100.000 escuelas K-12 (de kínder a bachillerato) públicas y privadas en todos los Estados Unidos. Yo sé que usted encontrará de ayuda este manual de la CBITS. Este es un libro indispensable para los consejeros de escuela, psicólogos escolares o trabajador sociales escolares cuya labor es apoyar el desarrollo de los niños y eliminar las barreras psicosociales para la educación.

Les agradezco una vez más su compromiso con la prestación de servicios de calidad a los niños en las escuelas. Tienen mi admiración por su trabajo y mi agradecimiento por todo lo que hacen para sanar las heridas invisibles del trauma infantil.

*Marleen Wong, Ph.D.*  
*Vice Decana*  
*Catedrática de Salud mental*  
*becada por Stein/*  
*Goldberg Sachs*  
*Directora de Educación de campo*  
*Directora ejecutiva de la Clínica*  
*Telehealth de la USC*  
*Escuela de Trabajo Social Suzanne*  
*Dworak Peck de la USC*  
*Universidad del Sur de California*

# Introducción y Antecedentes

Es relativamente común que los jóvenes estén expuestos a sucesos traumáticos; durante el año pasado, más de un tercio de los niños de los EE. UU. informó haber sido víctima de violencia física (Finkelhor et al., 2015), y muchos más viven desastres naturales, presencian actos de violencia, tienen un accidente o una lesión grave, o sufren una pérdida inesperada traumática. Casi todos los jóvenes padecen angustia al principio, como reacción a tales sucesos, pero para la mayoría, esta angustia disminuye gradualmente. Sin embargo, una minoría sustancial sigue padeciendo angustia durante los meses posteriores a la exposición al trauma. La exposición al trauma puede acarrear una variedad de problemas, incluidas alteraciones del humor y el comportamiento y pérdida del funcionamiento social y académico (Margolin et al., 2010).

El trastorno de estrés postraumático o TEPT se define como un conjunto de síntomas que persisten durante al menos un mes tras la exposición al trauma e incluye cuatro tipos de síntomas según el DSM-V (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - 5ª edición).

- reexperimentar el suceso (p. ej., pensamientos intrusivos, pesadillas)
- evitación (p. ej., evitar pensar en el suceso o en cosas que recuerden el trauma)
- cogniciones negativas y el estado de ánimo (p. ej., autculpa, falta de interés).

- excitación (p. ej., dificultad para dormir, estado de hiperalerta) (American Psychiatric Association, 2013).

Afortunadamente, se han desarrollado intervenciones específicas para reducir estos tipos de síntomas; las más eficaces incluyen técnicas para desarrollar habilidades cognitivo-conductuales (Foa et al., 2010). Nos hemos apoyado en estas técnicas para desarrollar la CBITS, creando una serie de sesiones de grupo diseñadas para llevarse a cabo durante la duración de cada clase, de principio a fin. La CBITS se diseñó en estrecha colaboración con los trabajadores sociales escolares del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, para garantizar que es factible y aceptable en el entorno escolar.

La CBITS se ha evaluado y difundido continuamente desde su desarrollo inicial en 1997. Esta segunda edición del manual de 2003 original conserva todo el contenido básico del programa y lo actualiza con las enseñanzas adquiridas a través de su implementación y práctica.

La CBITS se elaboró en un momento en que el reconocimiento de los efectos del trauma en los niños estaba empezando a emerger. Ese reconocimiento ha continuado fortaleciéndose y evolucionando a lo largo de las dos últimas décadas, como hemos vivido múltiples desafíos como terrorismo, desastres naturales a gran escala, y tiroteos en las escuelas, así como la creciente toma de conciencia y el diálogo

constructivo sobre el maltrato infantil y la violencia doméstica. Al mismo tiempo, el estudio de las experiencias adversas de los niños o ACE ha mostrado muy específicamente cómo la adversidad temprana puede influir más tarde en la salud física y mental del adulto (Felitti et al., 1998). En su conjunto, estas experiencias consolidan la necesidad de que las escuelas estén informadas sobre el trauma y puedan actuar en consecuencia; el programa de la CBITS puede utilizarse para satisfacer esta necesidad (Santiago, Raviv, and Jaycox, 2018).

## ¿Qué es la CBITS?

La CBITS está diseñada para usarse con grupos de alumnos que han sufrido experiencias traumáticas considerables y padecen problemas emocionales o de comportamiento relacionados, particularmente los síntomas de TEPT. Algunos ejemplos de sucesos traumáticos incluyen vivir o presenciar actos graves de violencia en el hogar, en la escuela o en la comunidad; sufrir una pérdida traumática; estar en un desastre natural o provocado por el hombre; sufrir un grave accidente de automóvil o un incendio doméstico; o resultar herido físicamente.

El programa utiliza un enfoque de intervención temprana para desarrollar habilidades, y es más adecuado para alumnos con niveles medios de síntomas (para más información sobre la clasificación de síntomas ver más adelante la sección sobre la selección de alumnos para la CBITS). El manual está especialmente centrado en la reducción de los síntomas de TEPT. Como la depresión y la ansiedad difusa suelen acompañar los síntomas de TEPT, muchas de las técnicas de este manual están

dirigidas a los síntomas depresivos y de ansiedad general. Aunque inicialmente se centró en alumnos con trastornos moderados, también se espera que este programa sea benéfico para jóvenes con un trastorno mental diagnosticado como el TEPT. Sin embargo, puede que estos alumnos necesiten una terapia individual concurrente así como una recomendación para continuar el tratamiento después de que terminadas las sesiones de grupo de la CBITS.

- La CBITS se compone de diez sesiones de grupo de alumnos; de una a tres sesiones individuales con cada alumno; dos reuniones con los tutores y una sesión informativa opcional con el personal de la escuela.
- Originalmente diseñada y probada con niños de 11 a 15 años, la CBITS se ha implementado a nivel nacional en escuelas primarias (4º a 6º grado), escuelas secundarias y escuelas preparatorias. Se ha diseñado una adaptación más reciente de la CBITS para los niños de escuela primaria (K-5), llamada "Bounce Back" (Superación). Se puede encontrar más información en [www.bouncebackprogram.org](http://www.bouncebackprogram.org).
- Todas las sesiones tienen una estructura similar. Los alumnos empiezan con programa de actividades; repasan sus progresos a través de actividades asignadas; trabajan mediante una serie de discusiones interactivas, juegos o ejercicios; y reciben actividades para practicar antes de la siguiente sesión.
- La CBITS no está pensada para alumnos que estén en crisis o tengan necesidad inmediata de tratamiento intensivo, alumnos con problemas conductuales severos

que hacen difícil su participación en las reuniones de grupo, o alumnos con graves limitaciones cognitivas que hacen que tengan un nivel de comprensión de lectura inferior al de cuarto grado.

La CBITS se ajusta bien a los modelos escolares de apoyo como los Multi-Tiered Systems of Support (Sistemas de apoyo multiniveles) que incluyen intervenciones universales, intervenciones secundarias para alumnos en riesgo, e intervenciones terciarias para aquellos que necesitan servicios (véase Reinbergs and Fefer, 2018). La CBITS puede considerarse como una intervención secundaria o terciaria, dependiendo del nivel de necesidad de los alumnos incluidos.

## ¿Cómo está estructurado este manual?

Este manual consta de tres partes que están pensadas para utilizarse simultáneamente:

- El programa de grupo e individual para alumnos (diez sesiones de grupo y de una a tres sesiones individuales).
- El programa de capacitación para padres (dos sesiones).
- El programa de capacitación para maestros (una sesión).

Cada parte contiene instrucciones para presentar el material a los grupos, así como folletos informativos y hojas de trabajo.

## ¿Quién implementa la CBITS?

La CBITS se desarrolló en estrecha colaboración con profesionales de salud mental escolares y está diseñada

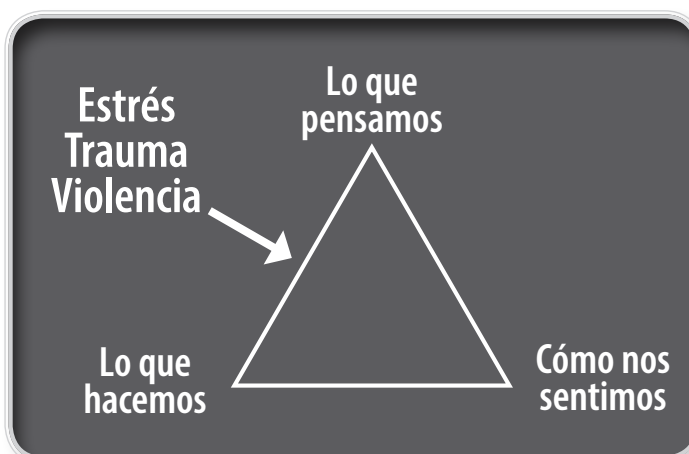
para trabajadores sociales, psicólogos, psiquiatras o consejeros con experiencia de intervención clínica de salud mental. Se recomienda una formación especializada en terapia cognitivo-conductual y con sobrevivientes de trauma. Como el programa aborda cuestiones delicadas y utiliza técnicas específicas, no recomendamos que maestros o personal escolar sin formación clínica implemente la CBITS. Es altamente recomendable la capacitación para el uso de este manual. Para obtener más información, incluyendo material detallado de implementación, véase [www.cbitsprogram.org](http://www.cbitsprogram.org).

## ¿Cuáles son los objetivos de la CBITS y cómo se consiguen?

La CBITS se centra principalmente en tres objetivos: disminuir los síntomas relacionados con la exposición al trauma, desarrollar habilidades para el manejo del estrés y la ansiedad, y establecer el apoyo de los compañeros y del tutor. Utiliza una variedad de técnicas cognitivo-conductuales probadas para cumplir estos objetivos, incluida la psicoeducación sobre el trauma y sus consecuencias; entrenamiento de relajación, aprendizaje para llevar el control del nivel de estrés o de ansiedad, reconocer pensamientos inadecuados, desafiar pensamientos no constructivos, solucionar problemas sociales, crear un relato del trauma y procesar el suceso traumático, y hacer frente a las ansiedades relacionadas con el trauma en lugar de evitarlas.

## ¿Cuál es la teoría en la que está basada la CBITS?

La CBITS se basa en teorías cognitivo-conductuales de adaptación postraumática, y sugiere que los pensamientos y los comportamientos pueden influir en la rapidez con que uno se recupera de un suceso traumático o si se tienen síntomas duraderos y limitaciones. Se considera que los pensamientos, sentimientos y comportamientos son interdependientes y se influyen los unos a los otros. Por ejemplo, el pensamiento de que algo es peligroso aumentará los sentimientos de miedo o ansiedad, y estos sentimientos podrían llevar a una persona a comportarse de manera a reducir el riesgo y el miedo percibidos. Después de un suceso traumático, es muy común experimentar una gran ansiedad, tener pensamientos relacionados con el trauma, y tener comportamientos evasivos, y algunas de estas experiencias se interponen en el funcionamiento normal. En la CBITS, mostramos esta relación bajo forma de triángulo.



La CBITS utiliza habilidades específicas para tratar cada parte del triángulo.

### PENSAMIENTOS

- Enseñar a los alumnos a detectar pensamientos negativos, inadecuados ("inútiles"), particularmente pensamientos inadecuados relacionados con el trauma.
- Enseñar a los alumnos a enfrentar sus pensamientos negativos inútiles para desarrollar pensamientos más equilibrados y útiles.
- Enseñar a los alumnos a detener los pensamientos negativos o problemáticos que están obstaculizándolos.

### SENTIMIENTOS

- Enseñar a los alumnos una medida común para detectar su nivel de angustia.
- Enseñar a los alumnos a relajar su cuerpo.
- Reducir la ansiedad relacionada con el trauma procesando el trauma y disminuyendo la evitación de cosas que les recuerden el trauma.

### COMPORTAMIENTOS

- Enseñar a los alumnos a enfrentar de forma segura las cosas que les recuerdan el trauma, en lugar de evitarlas.
- Enseñar a los alumnos a considerar alternativas para saber qué hacer cuando hay un problema.
- Enseñar a los alumnos a decidir un plan de acción y llevar a cabo su plan deseado.

## ¿Por qué tratamos los pensamientos en los sobrevivientes del trauma?

La investigación muestra que los pensamientos se perturban después de una experiencia con violencia o un trauma extremos. Hay dos temas generales que pueden empezar a dominar el pensamiento:

- El mundo es peligroso, no estoy seguro, no se puede confiar en las personas.
- No puedo lidiar con esto, nunca seré el mismo, me estoy derrumbando.

Estas dos ideas o “temas” en el pensamiento pueden empezar a interferir con la vida diaria. En la CBITS, les enseñamos a los alumnos a reconocer estos tipos de pensamientos y luego los incitamos a que se aseguren de que su pensamiento es lo más preciso y flexible posible. Mediante el aprendizaje, los alumnos pueden encontrar una manera más adaptativa y menos angustiada de ver los problemas a los que se enfrentan.

A veces los alumnos tienen también otros pensamientos que se interponen en su recuperación. Un ejemplo común es echarse la culpa a sí mismos por lo ocurrido y por lo tanto sentirse culpables o avergonzados. A través del entrenamiento de la CBITS para reconocer y enfrentar los pensamientos inadecuados, son capaces de considerar estas ideas más a fondo y, a menudo, llegan a entender desde un nuevo punto de vista el suceso traumático.

## ¿Cómo reducimos la ansiedad relacionada con el trauma/cosas que recuerdan el trauma?

La CBITS también tiene como objetivo reducir la ansiedad relacionada con la experiencia traumática mediante un proceso llamado adaptación. Los seres humanos y los animales no pueden mantenerse extremadamente despiertos durante largos períodos de tiempo: el proceso natural

de la ansiedad es el de disminuir gradualmente. Por ejemplo, imagine que llega al borde de un acantilado con una vista de rocas escarpadas. La mayoría de las personas sentirían algún grado de ansiedad o miedo al borde de ese acantilado; pero si permanecen allí, poco a poco el miedo iría desapareciendo; cuanto más permanezcan, más tranquilas y a gusto se sentirán. Este ejemplo muestra cómo nuestros cuerpos se adaptan naturalmente a nuevas situaciones, siempre y cuando no ocurra nada malo que despierte de nuevo el miedo.

En la CBITS, les enseñamos a los alumnos a acostumbrarse a escribir, pensar o hablar sobre su trauma en la seguridad del grupo, disminuyendo gradualmente su ansiedad. Además, el escribir y compartir su trauma pueden permitirles a los alumnos crear un relato de ese trauma para procesar o digerir sus experiencias. Es decir, cuanto más capaces sean de procesarlo, más fácil será para ellos hacerlo, y menos interferirán la ansiedad y estos pensamientos con su funcionamiento. El objetivo es que los alumnos sientan que aunque les haya sucedido una cosa terrible, ya no puede hacerles daño ahora.

De la misma manera, en la CBITS les enseñamos a los alumnos acercarse a la gente, a lugares, o a cosas que les causan ansiedad o malestar porque les recuerdan lo sucedido. Los alumnos primero identifican las cosas que están evitando y empiezan deliberadamente a enfrentarlas. Como los alumnos van logrando acercarse y soportar gradualmente estas situaciones sin que nada malo suceda, adquieren un sentido de control sobre la situación y su ansiedad asociada disminuye.

## ¿Cómo se prepara a una escuela y a los maestros para la CBITS?

A veces el personal escolar está muy al tanto de lo que es el trauma y su impacto debido a la experiencia de un desastre comunitario o una crisis en la escuela. En otras ocasiones, algunos alumnos en particular están expuestos a sucesos traumáticos personales. Cualquiera que sea el origen del trauma, se necesita cierta preparación antes de implementar un programa enfocado al trauma. Esto podría incluir el desarrollo profesional con los maestros en las reuniones de personal, asistiendo a las reuniones de padres, y preparando los materiales de comunicación. Es importante en esta etapa abordar las preocupaciones comunes que se trataran, como la privacidad, las sospechas sobre el maltrato infantil y perder tiempo de clase.

La implicación de los maestros es extremadamente importante para el éxito de la implementación. Los maestros deben saber qué esperar en términos de tiempo de clase perdido, confidencialidad sobre los detalles de la participación en el programa, y cómo apoyar a los alumnos durante su participación. La CBITS incluye una sesión informativa para el maestro en la que se tratan estos temas, se le dan consejos para trabajar con alumnos traumatizados, así como materiales adicionales que están disponibles en [www.cbitsprogram.org](http://www.cbitsprogram.org).

## ¿Cómo puede obtener permiso para la CBITS?

En la mayoría de los sistemas, se requiere el consentimiento del tutor responsable para la CBITS, aunque hay algunas excepciones (como cuando la CBITS está dentro del ámbito de la práctica profesional de médicos clínicos empleados en una escuela). A veces se necesita permiso para cribar a los alumnos, así como para su participación en los grupos.

## ¿Cómo se selecciona a los alumnos para la CBITS?

La CBITS está diseñada para alumnos que han experimentado un trauma significativo y que tienen síntomas significativos de TEPT o depresión. Recomendamos que, en la población escolar general, se utilice un instrumento de cribado con el fin de identificar a los alumnos que necesitan de este programa. Existen varias escalas estándar que podrían utilizarse para identificar a los alumnos (véase <http://www.ncts.org/resources/online-research/measures-review>). En primer lugar, usted necesitará detectar la exposición a un suceso traumático significativo. Hay diversas listas disponibles que sirven para cribar a los alumnos en cuanto a accidentes, lesiones y enfermedades, muerte súbita, desastres naturales, exposición a la violencia y otros sucesos. Normalmente, no incluimos preguntas específicas sobre abuso infantil o la exposición a la violencia doméstica en las cribas, ya que las respuestas positivas pueden conllevar la obligación escolar de notificarlo y esto es difícil de gestionar a gran escala. En segundo lugar, usted necesitará una medida para los síntomas de TEPT que proporcione un límite validado para

las puntuaciones que indican un nivel de gravedad significativo o clínico. Puesto que las respuestas de los niños sobre medidas de autoevaluación no siempre son válidas, le sugerimos que siga el proceso de cribado mediante una entrevista personal con el alumno, durante la cual un médico podrá revisar y confirmar las respuestas del alumno, describir los grupos de la CBITS, y determinar si el alumno está interesado en participar. Si el alumno no parece tener síntomas durante esta entrevista, es importante hacer un seguimiento con los tutores o maestros para validar la entrevista y tomar una decisión conjunta sobre su inclusión o exclusión del grupo de la CBITS.

En las comunidades escolares altamente afectadas por un trauma, es de esperarse que muchos alumnos (más del 50 %) se beneficien con este tipo de intervención. En otras zonas, la proporción de alumnos que se beneficiarían pueden ser mucho menor. Si toda la escuela estuviera afectada por la violencia o un desastre, es posible que muchos más se beneficiarían de este tipo de intervención. En general, el cribado debería hacerse de tres a seis meses después del trauma, ya que muchos alumnos se mostrarían sintomáticos inmediatamente después de un trauma, pero reanudarían su funcionamiento básico sin intervención. Una estrategia común para el cribado es empezar con los alumnos de un grado (año escolar) o de ciertas aulas de un mismo nivel escolar, obteniendo los permisos y cribado gradualmente hasta identificar a suficientes alumnos para formar un grupo. De esta manera, usted no identificará a más alumnos de los que tiene la capacidad de atender.

Una alternativa al cribado de los alumnos de la población general es pedir referencias a los consejeros escolares, maestros o tutores que están al tanto de una exposición traumática. En este caso, aún es necesaria una evaluación de los síntomas del TEPT, ya que muchos alumnos se recuperan de exposiciones traumáticas por sí mismos y su inclusión en la CBITS puede no ser apropiada. Aunque este método puede ser relativamente fácil de implementar, se corre el riesgo de considerar únicamente a los alumnos cuyos problemas de comportamiento se conocen, omitiendo a aquellos alumnos que, sin que el personal escolar lo haya detectado, padecen los síntomas y sufren en silencio.

## ¿Cómo se forman y programan grupos?

Una vez que se ha identificado a los alumnos que van a participar, se forman grupos de seis a ocho alumnos que tengan aproximadamente la misma edad. A continuación se dan algunas sugerencias para crear los grupos.

- Trate de lograr un equilibrio de géneros, edades y antecedentes culturales en cada grupo, de manera que los alumnos vean que los otros del grupo son como ellos. Tenga cuidado de que no haya ninguna relación de posibles burlón-víctima, ni relaciones tensas que puedan crear un entorno difícil para el grupo. (A veces es lógico hacer grupos especiales para la implementación, como uno con todas las niñas que han vivido violencia sexual).
- Las sesiones duran unos 45 minutos y están diseñadas para llevarse

a cabo semanalmente. Utilice el calendario escolar para encontrar un bloque de 10 a 12 semanas evitando que haya vacaciones escolares y exámenes, si es posible. (A veces son necesarias ciertas alteraciones a este calendario, como trabajar con dos grupos por semana o extender una sesión a dos reuniones).

- Escoja una hora del día que le convenga a la escuela. Generalmente los grupos de la CBITS se llevan a cabo durante la jornada escolar, durante tiempo en el que no hay clase o mediante un calendario en el que varía la hora de la sesión a fin de que los alumnos no pierdan la misma clase cada semana. También pueden funcionar grupos después de clases si se satisfacen la seguridad y el transporte.
- Encuentre un lugar privado para reunirse en el que no pueda haber más que interrupciones mínimas. Asegúrese de haber reservado su tiempo para los grupos y no tendrá que ausentarse excepto para emergencias.
- Idee maneras de recordarles a los alumnos que vayan al grupo, como enviarle recordatorios o pases con antelación, enviar circulares para reunir a los alumnos, o crear un sistema de amigos.

## ¿Cómo promover el buen comportamiento en los grupos?

La CBITS no tiene un plan de manejo de comportamiento determinado, pero puede ser una buena idea usar uno, especialmente para los grupos más jóvenes o en grupos que incluyen alumnos con comportamientos desafiantes. Le sugerimos que utilice

su estrategia favorita para refuerzo de comportamiento para incentivar la participación del grupo, el buen comportamiento, y para terminar la tarea.

## ¿Qué materiales se necesitan?

Sugerimos proporcionar una carpeta o bloc de notas para cada alumno para que guarden los documentos y las hojas de trabajo. Antes de cada sesión, haga suficientes copias para el grupo de las páginas del cuaderno de trabajo del manual. Además, los materiales se enumeran al principio de cada sesión. Considere la posibilidad de ofrecer algún tipo de refrigerio/lunch durante las sesiones de grupo. Además, si va a utilizar algún tipo de plan de incentivos de comportamiento, entonces necesitará recompensas (o una tabla de puntos).

## ¿Cómo se involucran los padres/custodios/tutores?

La CBITS incluye dos sesiones informativas para los tutores. En ambas sesiones, se les enseña a los tutores el material que los alumnos aprenderán y, también, ellos aprenden directamente los elementos básicos de la materia. Sugerimos programar reuniones vespertinas (con refrigerios si es posible) y ofrecer fechas alternativas para cada sesión. Si hay más de un médico/grupo en la escuela en un momento dado, usted puede combinar a los tutores de varios grupos para ofrecer más alternativas. Sin embargo, incluso con la mejor programación, puede ser difícil contar con los tutores para estas reuniones. Cuando no pueden asistir, usted

puede ponerse en contacto con ellos por teléfono para comunicarles alguna información clave.

## ¿Qué hacer si los alumnos han sufrido múltiples traumas?

La CBITS se diseñó para trabajar con alumnos con múltiples agentes estresantes y traumas, como es común en muchas escuelas. Sin embargo, puede ser difícil decidir a qué trauma enfocarse durante las sesiones de los grupos de la CBITS.

- En general, céntrese en el trauma que más afecta al alumno. Esto podría cambiar durante el transcurso de las sesiones de grupo de la CBITS: el alumno podría estar más afectado por un accidente de coche en la etapa de cribado, pero luego, más adelante en el programa, estar más afectado por violencia doméstica. Está bien cambiar el enfoque a cualquiera que sea el trauma más difícil, pero hay que tener cuidado y considerar que el alumno pudiera estar evitando un trauma para trabajar en uno “fácil”.
- En general, hemos encontrado que un enfoque en la violencia sexual o abuso sexual infantil puede resultar incómodo para las víctimas en los grupos escolares mixtos. En tales casos, sugerimos una discusión con el alumno sobre la posibilidad de trabajar sobre los traumas sexuales en sesiones individuales y compartir traumas diferentes durante las reuniones del grupo. Sin embargo, hay momentos en los que podría funcionar bien centrarse en esto en las sesiones de grupo, por ejemplo, en el caso de una escuela alternativa dedicada a jóvenes embarazadas y

madres adolescentes, o de un grupo sólo de chicas.

- La CBITS está diseñada para ayudar a alumnos con síntomas relacionados con el trauma después de que este haya pasado. Por lo tanto, si el trauma continúa y es crónico, como ser testigo de violencia doméstica, podría ser mejor establecer primero la seguridad del alumno y luego ver si sus síntomas se asientan naturalmente antes de ponerlo en el programa. Por supuesto, muchos alumnos experimentarán otro trauma o suceso de estrés severo durante o después de los programas de la CBITS. Estos pueden manejarse caso por caso para decidir si es el momento adecuado para continuar con el programa o si el alumno deberá esperar un poco hasta que el período de crisis haya pasado.

## ¿Cómo puedo cuidarme yo?

Trabajar con alumnos traumatizados puede ser difícil. Algunos implementadores de la CBITS notan signos de “estrés secundario” o “traumatización indirecta” en su trabajo. Esto puede manifestarse de forma similar a los síntomas de estrés postraumático, como problemas de concentración, pensamientos intrusivos sobre los traumas de los alumnos, ansiedad, insomnio e irritabilidad. Otros implementadores experimentan una sensación de cansancio y agotamiento.

Para contrarrestar estos problemas, le sugerimos un plan deliberado para el autocuidado cuando está trabajando con grupos de la CBITS, que incluye un plan para lograr dormir bien y hacer ejercicio y tiempo para participar en actividades (físicas, emocionales, espirituales, sociales)

que contribuyen a su bienestar. Con el fin de tener un tiempo para discutir los grupos y obtener apoyo, puede ser muy útil tener reuniones regulares programadas con colegas o supervisores durante la implementación.

## ¿Cuál es la eficacia de la CBITS?

La CBITS se desarrolló en colaboración con el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles. Hicimos una prueba piloto de este programa en uno de sus consultorios para alumnos remitidos a la clínica y, luego, realizamos tres estudios de investigación. Actualizamos el manual varias veces durante ese período, basándonos en la valoración recibida de los trabajadores sociales, alumnos y padres. Varias publicaciones describen la naturaleza de nuestra colaboración y el desarrollo del modelo de intervención, así como los resultados de nuestro cribado de alumnos que habían inmigrado recientemente (Jaycox et al., 2002; Stein et al., 2002). Actualmente el programa se está aplicando ampliamente en todos los Estados Unidos (por ejemplo, Nueva Orleans, Chicago, Los Ángeles, San Francisco, varias ciudades en Connecticut).

En el primer estudio cuasiexperimental, cribamos a 879 de habla hispana, alumnos recién inmigrados de entre 8 y 15 años. Encontramos que el 31 por ciento tenía experiencias de trauma y presentaba síntomas, lo que los hacía aptos para estar en el programa. El ochenta y tres por ciento de estos alumnos elegibles aceptó participar en el programa y en el estudio de investigación y recibió el permiso de los padres para hacerlo. El setenta y dos por ciento de aquéllos con

consentimiento completaron el programa y una evaluación posterior, con un total de 198 participantes. Los alumnos del grupo de intervención (n = 152) tuvieron una mejoría del TEPT y los síntomas depresivos significativamente mayor que aquellos que estaban en la lista de espera (n = 46) en un período de tres meses de seguimiento, ajustado para covariables relevantes (Kataoka et al., 2003).

En el segundo estudio, cribamos a 769 alumnos en la población escolar general de 10 a 12 años. Utilizando criterios de inclusión un poco más estrictos que en el primer estudio, determinamos que 159 (21 por ciento) eran apropiados para su inclusión en el programa. De ellos, 126 (79 por ciento) aceptaron participar y fueron distribuidos al azar en el estudio. Los resultados del test posterior muestran que en aquellos del grupo de intervención se habían reducido los síntomas, informados por ellos, de TEPT y depresión, así como habían disminuido los problemas emocionales y de conducta informados por los padres (Stein et al., 2003); no se observó ninguna diferencia en los problemas de comportamiento informados por los maestros. Un análisis de los cambios en las calificaciones escolares mostró que los alumnos que recibieron la CBITS temprano en el año escolar mejoraron sus calificaciones en algunas materias, comparados con los alumnos que lo recibieron más tarde en el año (Kataoka et al., 2011).

Una prueba de campo en Nueva Orleans después del huracán Katrina mostró resultados comparables en términos de reducción de los niveles de TEPT y depresión entre aquellos asignados al azar a la CBITS así como aquéllos que recibieron Terapia

cognitivo-conductual centrada en el trauma, Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy, TF-CBT (Jaycox et al., 2010). En este estudio, 195 alumnos fueron cribados; 61 por ciento tenía niveles altos de síntomas de TEPT. A estos 118 alumnos se los asignó aleatoriamente para recibir la CBITS en la escuela o la TF-CBT en una clínica comunitaria cercana, con apoyo para el transporte y cuidado de los niños incluido en la rama de atención de la terapia cognitivo-conductual centrada en el trauma. A pesar de que los alumnos que recibieron la intervención mejoraron en ambas ramas del estudio, la utilización de la atención de salud mental fue desigual entre los grupos de intervención, con el 98 por ciento al principio de la intervención en la escuela frente a sólo el 37 por ciento al principio de la de la clínica, y menos aún terminó el tratamiento en la clínica.

Tres adaptaciones de la CBITS también son prometedoras. El programa de superación Bounce Back es un programa que se ha elaborado para los alumnos de primaria más pequeños (véase [www.bouncebackprogram.org](http://www.bouncebackprogram.org)). Esta intervención está adaptada de la CBITS para abordar los mismos componentes básicos de una manera más apropiada al desarrollo, e involucra a los tutores más que la CBITS. Ha demostrado que mejoran los resultados de los niños (síntomas de TEPT y de ansiedad) en un ensayo aleatorio controlado en comparación con un grupo de la lista de espera (Langley et al., 2015). Una segunda adaptación de la CBITS, Apoyo para alumnos expuestos a trauma (SSET, por sus siglas en inglés), se elaboró para el personal escolar no médico, como maestros y consejeros escolares (véase [www.ssetprogram.org](http://www.ssetprogram.org)). En

un estudio piloto, éste demostró resultados de mejoría (reducción de los síntomas de TEPT y depresión), pero sin cambios en los problemas de comportamiento informados por los padres o maestros; se considera que es un enfoque prometedor (Jaycox et al., 2009). Por último, la adición a la CBITS de un componente para la familia demostró que puede mejorarse el funcionamiento de los padres al mismo tiempo que las mejoras del alumno (Santiago et al., 2015).

Le recomendamos que evalúe el impacto de la CBITS en su escuela, ya que cada población estudiantil y cada comunidad son únicas y es importante saber si la intervención es efectiva con sus alumnos. Una forma de evaluar el impacto es repetir la medición de los síntomas y del funcionamiento que llevó a cabo durante el proceso de cribado para ver si ha habido una disminución en los síntomas y una mejora en el funcionamiento. Las evaluaciones hechas durante y al final de la CBITS no solo ayudan a evaluar los resultados, sino también le da al líder del grupo de la CBITS información sobre cómo va cada alumno. Hacer una posevaluación también puede resultar útil para determinar si algunos alumnos pueden beneficiarse de un apoyo continuo.

## **Cuestiones particulares al trabajar con los sobrevivientes del estrés o el trauma**

Trabajar con los sobrevivientes del estrés o el trauma requiere sensibilidad y paciencia. Hay varios puntos que es importante tener en cuenta:

- Los alumnos que han estado expuestos a la violencia y que son sintomáticos pueden ser retraídos y lentos en confiar. Darles una explicación meticulosa de los procedimientos de las sesiones de grupo y de los fundamentos de todos los componentes del programa puede ayudar a generar confianza y lograr el cumplimiento. Asegúrese de que todos los miembros del grupo entienden el concepto de confidencialidad, e intente formar un grupo cohesivo en el que se sientan seguros todos los miembros del grupo.
- Esos alumnos pueden reaccionar desproporcionadamente a injusticias reales o aparentes, por lo que los líderes de grupo deben ser coherentes y predecibles.
- Hay una amplia variedad de síntomas que pueden ser expresados, y algunos de ellos pueden ser difíciles de manejar para un líder de grupo. Intente ver todos los síntomas como maneras creativas adaptativas que los alumnos han aprendido con el fin de hacer frente a sucesos devastadores.
- A menudo los alumnos tienden a “revivir” el estrés o trauma y, a veces, pueden intentar provocar a los adultos para que sean abusivo. No caiga en esa trampa; controle su ira y frustración en todo momento, y asegúrese de que no caer de ninguna manera en el ciclo de abuso al que los niños están acostumbrados.
- Los alumnos que han estado traumatizados se asustan fácilmente. Sea conservador en el uso del contacto físico, y siempre pida permiso antes de tocar inesperadamente a un miembro del grupo (salvo que se trate de una cuestión de seguridad).

GRUPO DE

---

**ALUMNOS** *y*  
**PROGRAMA**  
**INDIVIDUAL**



# Introducción

## AGENDA

- I. Introducción a las sesiones de grupo
  - A. Calendario de reuniones
  - B. Confidencialidad
  - C. Reglas del grupo
  - D. Juego de presentaciones
- II. Explicación de la CBITS
- III. Por qué estamos aquí:  
Nuestras historias
- IV. Tarea de actividades

## OBJETIVOS

1. Construir la cohesión del grupo.
2. Reducir la ansiedad sobre la participación en el grupo.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Dulces M&M
2. Declaración de confidencialidad (opcional)
3. Tarjetas/Fichas
4. Copias de la hoja de trabajo de Objetivos

## I. Introducción al grupo

### Calendario de reuniones

Revise el calendario de reuniones y entregue los calendarios escritos para que los alumnos se lleven a casa. Hable de la importancia de llegar a tiempo como muestra de respeto a los demás miembros del grupo y para revisar sus prácticas entre sesión y sesión. Asegúrese de que los miembros del grupo entienden que cada sesión se basa en la anterior y que es importante hacerlo para todas las sesiones.

### Confidencialidad

Revisar el concepto de confidencialidad y recabar las razones de los miembros del grupo por las que podrían querer que el grupo sea privado. Solicite que los miembros del grupo mantengan en privado todo lo que diga en el grupo, pero permita que los miembros del grupo hablen de su propia participación con quien quieran. Analice algunos ejemplos para asegurarse de que todo el mundo ha entendido:

*Digamos que en este grupo hay un niño que se llama Joe. Si Joe le contara a todos los del grupo que ha estado peleándose mucho con su hermano, ¿estaría bien que alguno de ustedes le dijera a un compañero de su clase que él dijo eso? ¿Por qué no?*

*¿Estaría bien decirle a un compañero de clase de la escuela quiénes son los demás integrantes del grupo y por qué están en el grupo? ¿Por qué no?*

*Si estoy enojado después de la sesión del grupo, ¿estaría bien que yo le dijera a mi mamá qué fue lo que me hizo enojar? ¿Por qué?*

Puede ser buena idea que los miembros del grupo firmen una declaración diciendo que van a mantener en privado (en secreto) lo que los otros digan en el grupo, para asegurarse de que están tomando muy en serio este asunto.

### Reglas del grupo

Pídale al grupo que ayude a crear una breve lista de reglas que ayuden a orientar la conducta de grupo

y las expectativas y asegúrese de que los alumnos se sientan seguros y apoyados mientras están en las reuniones del grupo. Normalmente, los alumnos serán capaces de lograr muchas de estas expectativas por sí mismos. Es importante que las reglas de grupo sean concretas, de tal manera que si alguien dice algo como “se respetuoso”, usted puede intentar hacer que muestre específicamente lo que es, como que solo una persona hable a la vez. Si hay una regla que usted piensa que sería importante incluir y el grupo no la genera, asegúrese de mencionarla y hacer que el grupo esté de acuerdo para agregarla a la lista. Las reglas del grupo pueden estar expuestas (pegadas en la pared o en un tablero) durante cada sesión como un

### Consejo de implementación:

Antes de la sesión, tenga en mente una lista de reglas, tales como:

- Una persona habla a la vez
- Nada de aparatos electrónicos
- No tocar ni pegar a nadie con manos ni pies

Considere la posibilidad de desarrollar un plan conductual de refuerzo para el grupo para fomentar y alentar la buena conducta en el grupo, así como para terminar la tarea. Para los alumnos más pequeños, puede funcionar bien una tabla de puntos para ganar pequeñas recompensas; los alumnos mayores pueden trabajar cooperativamente para ganar una fiesta de helados en la última sesión.

recordatorio de las expectativas de comportamiento.

## Juego de presentaciones:

### El juego M&M<sup>1</sup>

Pase una bolsa de M&Ms, y dígame a cada niño que coja un pequeño puñado pero que no se los coma. Dígame que usted va a hacerles unas preguntas sobre ellos mismos y que todos los que tengan un M&M de un color determinado en la mano tienen que contestar a la pregunta delante del grupo antes de que puedan comérselo. Por ejemplo:

*Esto es para quienes tienen un M&M azul: ¿Qué hacen para divertirse después de la escuela?*

### Consejo de implementación:

- Intente que todos los alumnos digan algo sobre sí mismos, manteniendo las preguntas personales, pero que ellos se sientan a gusto.
- No les haga preguntas de seguimiento que podrían prolongar los turnos o mayor revelación.
- Intente que el ejercicio no se detenga de manera que a todo el mundo le toquen unos cuantos turnos.
- Anote las similitudes y diferencias de las respuestas dentro del grupo

<sup>1</sup> Este juego es una modificación de uno usado originalmente en Gillham, J. Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., and Silver, T. (1991). Manual for Leaders of the Coping Skills Program for Children (Manual para el programa para líderes de habilidades de afrontamiento para niños). Manual inédito. Copyright Foresight, Inc

Dé usted primero un modelo de respuesta adecuada, y juegue con ellos de modo que vayan conociéndolo a usted también. Si los alumnos tienen más de un M&M azul, deben decirle una cosa para cada uno. Otras posibles preguntas incluyen:

*¿Qué tipo de trabajo te gustaría tener después de terminar la escuela?*

*¿Qué deportes o actividades físicas te gusta jugar o ver?*

*¿Cuál es tu cosa preferida para divertirte fuera de la escuela?*

*¿Cuándo te diviertes durante el día escolar?*

*Dinos una cosa sobre tu familia.*

Escriba preguntas en las tarjetas antes de la sesión para facilitar su uso durante el juego. Así podrá darle a uno de los alumnos una tarjeta y pedirle que lea la pregunta en voz alta para aumentar la participación del grupo.

El objetivo de este juego es construir relaciones en el grupo y conseguir que los miembros del grupo se acostumbren a compartir información personal. Intente utilizar preguntas que sean interesantes y relevantes para el grupo (dependiendo de la edad, el género, la madurez), pero, en esta etapa temprana del grupo, evite

las preguntas que conduzcan a revelar cosas demasiado íntimas.

## II. Explicación de la CBITS

Dé una visión general de la idea de que los pensamientos y comportamientos influyen en la forma en que nos sentimos. Dibuje un triángulo en la pizarra. Escriba la frase "estrés o trauma" a un lado, con una flecha apuntando hacia el triángulo (véase la **Figura 1**). Entonces diga:

*¿Qué quiero expresar con estrés o trauma? ¿Pueden darme algunos ejemplos de cosas que podrían ocurrir que serían estresantes?*

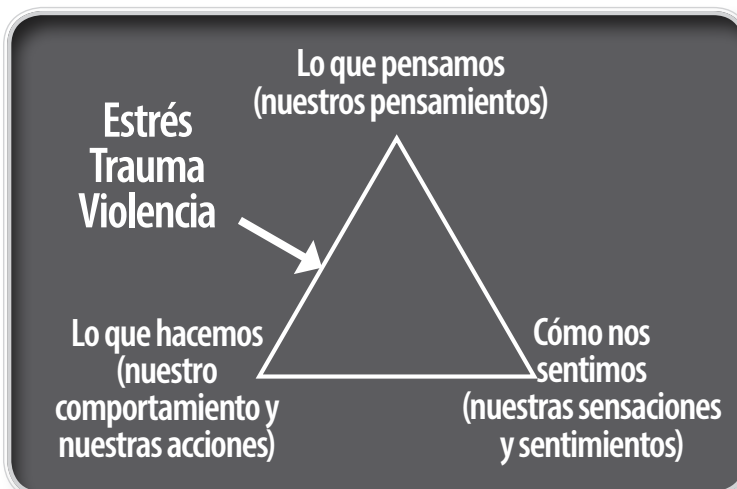
Pida ideas sobre sucesos estresantes, y vaya escribiéndolas en lista debajo de "estrés o trauma" y, luego, pregunte:

*Cuando sucede algo estresante [use uno de sus ejemplos], ¿cómo eso hace que cambie lo que pensamos? ¿Qué hacemos? ¿Qué sentimos?*

Deje en claro que el estrés o trauma provoca que cambien los tres aspectos y que cada uno de ellos luego impacta los otros, haciendo que las sentimientos empeoren. Un posible ejemplo:

*Cuando atravesamos algo estresante o traumático, esto puede cambiar cada uno de los puntos del triángulo. Usemos como ejemplo un accidente automovilístico. Si un alumno de tu edad tuvo un accidente de auto con su mamá, ¿qué sucedería la próxima vez que su mamá le diga, "Atravesemos el pueblo en auto para ir de compras"? Completemos un triángulo para este alumno. ¿Qué puede estar pensando el alumno cuando su mamá le dice esto? ¿Qué puede haber sentido? ¿Qué podría hacer o cómo reaccionaría?*

Figura 1.



Tantee con pensamientos, sentimientos y acciones como las que se muestran en la **Figura 2**.

En este ejemplo puede ser útil utilizar un nombre inventado. A medida que el grupo vaya progresando, podrá referirse a la persona nombrada cuando explique algo en lo que estén trabajando. (Por ejemplo, la Sesión 3 podría introducirse así: “¿Se acuerdan de Malcolm, que tuvo aquel accidente de coche? ¿Se acuerdan de lo que Malcolm pensó sobre lo que le sucedió y que esto afectó cómo se sintió y cómo actuó y cómo esto le impidió salir con su mamá? Pues bien, hoy, vamos a trabajar en cómo cambiar ese tipo de pensamientos”).

Explique cómo la CBITS va a ayudar a los alumnos a hacer frente a las cosas desagradables:

*Todos ustedes están aquí porque les sucedió algo muy estresante.*

*En este programa, vamos a trabajar en los tres vértices del triángulo.*

*Vamos a:*

- *Aprender algunos ejercicios que les harán SENTIRSE mejor y menos nerviosos o molestos.*
- *Aprender algunas maneras de PENSAR en las cosas que les ayudarán a sentirse mejor.*

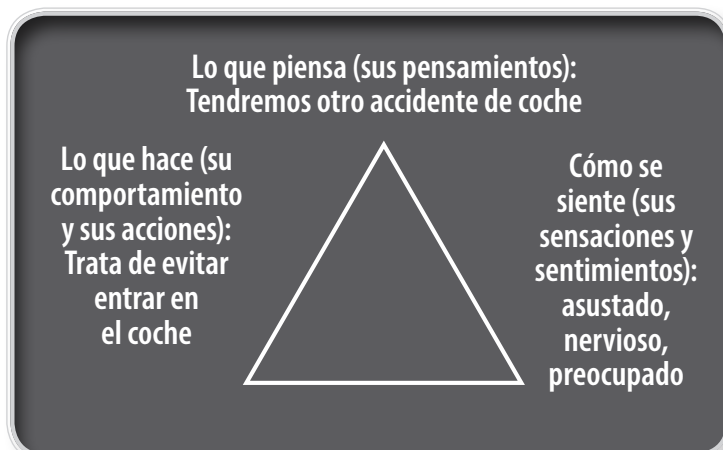
- *Aprender algunas maneras de HACER las cosas de modo que ustedes puedan hacer todo lo que quieren sin sentirse molestos al hacerlo.*

### III. Por qué estamos aquí: Nuestras historias

Utilice esta sección para presentar las razones de la participación de cada miembro del grupo. Usted necesitará limitar las revelaciones íntimas en este momento inicial. El objetivo es que los miembros del grupo hablen brevemente de por qué están en el grupo pero que no dejen el grupo con una sensación de malestar. Empiece con esta explicación:

*Vamos a dedicar unos minutos a hablar del mayor estrés o trauma por el que pasó cada uno de ustedes, el que los hizo venir al grupo. A veces puede ser molesto hablar de tensiones o traumas, y no queremos que se sientan molestos hoy. Así que por favor compartan solo un poquito de lo que les sucedió, quizá solo una frase para que los demás integrantes del grupo se hagan una idea, pero no tanto como para que empiecen a sentirse molestos por ello. Si alguien quiere que yo le*

Figura 2.



*ayude a decirle al grupo lo ocurrido, que me lo haga saber y lo diré por él. Si les ocurrió más de una cosa, cuéntenos las diferentes cosas y cuál es la que más les molesta ahora.*

Permita, durante un minuto o dos, que cada miembro del grupo les cuente a los demás el suceso que lo trajo al grupo. Este suele ser el caso que fue discutido antes de la primera sesión, pero a veces en este ejercicio algún alumno cambia ese trauma por otro. Si esto sucede, consulte con ese alumno después de la sesión de grupo para averiguar qué trauma es el que más le está afectando. Si un alumno dice que todos son iguales, pregúntele cuál fue el más difícil en el momento en que sucedió. Tome notas sobre el trauma más relevante de cada alumno para que pueda referirse a ellos posteriormente en el programa.

Al final, haga el resumen de los tipos de experiencias del grupo, destacando similitudes. Por ejemplo:

*Esto nos muestra que a todos les ha sucedido algo muy estresante. A cada uno de ustedes le ha sucedido algo diferente, pero parece que unos cuantos (de)/bastantes (de)/todos ustedes pasaron por algo que les dio mucho miedo/por lo que alguien podría haber resultado herido/ que fue realmente estremecedor o impactante/en lo que ustedes no*

*tenían ningún control sobre lo que sucedía. Vamos a trabajar para hacer que sea más fácil para ustedes manejar estas tensiones o traumas.*

## **IV. Tarea de actividades**

Describa la tarea de actividades para establecer los objetivos de la terapia. Distribuya copias de la hoja de trabajo que contiene los próximos Objetivos y, si hay tiempo, haga que los alumnos empiecen a trabajar en ella. Dígales que les enseñen sus hojas de trabajo a sus padres, tutor(es) o adulto de confianza y que le pidan a su tutor que llene la sección inferior. Indíqueles que tiene que traer de regreso las hojas de trabajo a la próxima sesión del grupo.

# Objetivos

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

Sección: \_\_\_\_\_

## AL TERMINAR ESTAS SESIONES DE GRUPO,

Quiero estar menos:

- Nervioso(a)     Asustado(a)     Enojado(a)     Disgustado(a)     Triste

Quiero estar más:

- Contento(a)     Tranquilo(a)     Emocionado(a)     Relajado(a)

Quiero cambiar mi manera de pensar en las cosas y de hacer las cosas para poder:

- Tranquilizarme cuando esté disgustado(a).
- Pensar en las cosas que sucedieron sin disgustarme.
- Hablar de las cosas que sucedieron sin disgustarme.
- Dejar de evitar las cosas que me ponen nervioso(a).
- Hacer más de las cosas que acostumbraba a hacer.
- Pensar más las cosas antes de hacerlas.
- Tomar mejores decisiones.
- Tener menos problemas con mi familia.
- Tener menos problemas con mis amigos.

También quiero cambiar:

## Sección del tutor

¿Qué quiere usted que haya cambiado en su alumno al final de las sesiones del grupo?



# Entrenamiento y Relajación

## AGENDA

- I. Repaso de actividades
- II. Instrucción sobre las reacciones comunes al trauma
- III. Termómetro de Sentimientos
- IV. Entrenamiento de relajación para combatir la ansiedad
- V. Tarea de actividades

## OBJETIVOS

1. Reducir el estigma sobre síntomas relacionados con el trauma.
2. Desarrollar el apoyo de los compañeros.
3. Incrementar la comunicación y apoyo alumno-tutor.
4. Desarrollar habilidades: Relajación.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Tarjetas y sombrero (opcional)
2. Marcadores (opcional)
3. Copias del Termómetro de Sentimientos (Apéndice B)
4. Copias de la Hoja para los Tutores
5. Copias de la hoja de trabajo de Actividad

## I. Repaso de actividades

Repase la hoja de trabajo de objetivos cada miembro del grupo pidiendo voluntarios para que compartan sus objetivos. Asegúreles a los miembros del grupo que los objetivos son alcanzables y recuérdelos las maneras en las que usted les ayudará con cada objetivo. Al mismo tiempo, destaque que las metas son realistas y ayude a los miembros del grupo a entender cómo pueden empezar a trabajar en algunos objetivos en las sesiones de grupo y seguir trabajando en ellos por sí mismos después. El tono general de esta parte de la sesión debería transmitirles una actitud realista y optimista.

Si a algunos miembros del grupo sus tutores no les llenaron la hoja de trabajo o no quisieron compartirla con sus tutores, normalice esta situación para ellos (“Sí, los tutores pueden estar ocupados, y puede ser difícil conseguir que lo hagan”, o “Sí, a veces uno siente que estas cosas son demasiado privadas para compartirlas con los demás”). Esto ayudará a garantizar que no se avergüencen delante del grupo.

## II. Instrucción sobre las reacciones comunes al trauma

Tómese el tiempo para darles información general sobre los tipos de problemas que los alumnos experimentan cuando han sido expuestos a sucesos traumáticos vitales. El objetivo es normalizar los síntomas y dar esperanza a los alumnos sobre cómo los grupos de la CBITS pueden ayudar con estos síntomas. Esto puede presentarse en un formato de discusión de grupo, escribiendo las reacciones comunes en la pizarra y luego hacer que los miembros del grupo describan lo que el problema significa para ellos.

Si los miembros del grupo agregan problemas adicionales a la lista, adopte una actitud de aceptación y trate de hacer las conexiones a los sucesos traumáticos. Si no hay conexiones aparentes, recuérdelos, con mucho tacto, a los miembros del grupo que hay problemas de todo tipo pero que, en el grupo, solo se discutirán aquellos que derivan

del estrés y el trauma. Dado que el objetivo es normalizar los síntomas y ofrecer esperanza de recuperación, es mejor un debate amplio que incluya todo tipo de problemas. Agregar comentarios a las experiencias de los miembros del grupo (ejemplos) ayudará a normalizar los síntomas y a ofrecer la esperanza de que éstos pueden disminuirse con el grupo.

### Consejo de implementación:

Hay varias maneras en que usted puede aumentar la participación en la discusión sobre las reacciones comunes:

1. Entrégueles rotuladores de colores y pídale a los miembros del grupo que vayan a la lista de reacciones comunes en las hojas de actividades (al final de la sección de la sesión de grupo 2). Antes de empezar la discusión, pídale que resalten las partes que pueden aplicarse a ellos.
2. Escriba las reacciones comunes en pedazos de papel o tarjetas y póngalos en un sombrero. Haga que cada miembro del grupo saque un problema y lo lea en voz alta. Si el alumno se siente a gusto, pídale que describa lo que esa reacción común significa para él o ella, y haga que otros miembros del grupo aporten sus opiniones también; a continuación, pase a otro miembro del grupo.

### Reacciones comunes al estrés o trauma

Cuando el estrés o el trauma ocurre, la gente se enfrenta en diferentes maneras. Describa al grupo las reacciones más comunes al trauma.

**Tener pesadillas o dificultad para dormir.** Cuando sucede algo terrible o realmente angustiante, uno tarda tiempo en darse cuenta exactamente de lo que ha ocurrido y de lo que significa. Después de un estrés severo o de un trauma, la gente tiende a seguir pensando en lo que sucedió para “digerirlo”, al igual que el estómago tiene que trabajar para digerir una comida abundante. Esto puede tardar bastante tiempo. Las pesadillas son una forma de digerir lo sucedido.

**Pensar en ello todo el tiempo.** Ésta es otra manera de asimilar lo sucedido. Igual que las pesadillas, pensar todo el tiempo en el suceso estresante o en el trauma es un problema porque le hace a uno estar disgustado y puede llegar a ser muy desagradable.

**Querer no pensar ni hablar de ello.** Esto es natural, ya que es angustiante pensar en un estrés o trauma pasado, y puede hacerle sentir a uno todo tipo de emociones. Evitarlo hace que las cosas sean más fáciles, pero solo durante un rato. Tarde o temprano, es importante digerir lo que sucedió. Por lo tanto, aunque a veces tiene sentido evitarlo, también hay que buscar tiempo para digerirlo. Esta sesión de grupo puede ser el lugar y el momento que ustedes estaban esperando para digerir lo que le sucedió.

**Evitar lugares, gente o cosas que hagan pensar en ello.** De la misma manera que no querer hablar ni pensar en el trauma, evitar las

situaciones que hacen recordar lo que sucedió puede ayudarle a uno a sentirse mejor. Sin embargo, el problema con esto es que impide que uno haga cosas normales que son una parte importante de su vida. El objetivo de este grupo es lograr que lleguen a ser capaces de hacer lo que quieran, sin preocuparse si esto va o no a recordarles lo que sucedió.

**Tener miedo sin ningún motivo.**

A veces esto sucede porque uno se acuerda de lo que le ocurrió, o porque piensa en lo sucedido. Otras veces ocurre porque uno tiene el cuerpo tan tenso todo el tiempo que acaba por empezar a tener miedo. De cualquier manera, podemos trabajar para ayudarles a sentirse más tranquilos cuando eso suceda.

**Sentir que uno “se vuelve loco” o está fuera de control.** Si todos esos problemas le afectan a uno, en efecto uno puede empezar a sentir realmente que está fuera de control o incluso que está volviéndose loco. No obstante, no hay que preocuparse; tener estos problemas no significa que uno esté loco; todos ellos son reacciones comunes al estrés o a un trauma, y hay maneras que pueden ayudarles a sentirse mejor.

**No poder recordar parte de lo sucedido.** Esto le pasa a mucha gente. El suceso estresante puede ser tan horrible que el recuerdo no funciona como lo hace normalmente. Después de un tiempo, a veces, es más fácil recordarlo, y otras veces, más difícil. Esto puede ser frustrante, pero es muy normal.

**Tener dificultad para concentrarse en la escuela o en casa.** Con todo el nerviosismo que se siente y todo el tiempo que se pasa pensando en lo sucedido, puede ser difícil concentrarse en el trabajo, en la

escuela o incluso en lo que los amigos y familiares le dicen a uno.

**Estar a la defensiva para protegerse; tener la sensación de que algo malo va a suceder.**

Después de que algo malo le sucede a uno, es lógico estar preparado para que otra cosa mala ocurra. El problema con esto es que uno puede pasar tanto tiempo esperando a que suceda la próxima cosa mala que no se tiene tiempo ni energía para vivir otras cosas. Además, es terrible pensar todo el tiempo que algo malo va a suceder.

**Sobresaltarse al oír un ruido fuerte.** Esta es otra manera que tiene el cuerpo para decir que está preparado para la acción en caso de que algo suceda. A medida que vayan sintiéndose más tranquilos, esto irá desapareciendo.

**Estar furioso/tener rabia.** A veces la gente se enoja por el estrés o el trauma que pasó, o por lo que le sucedió después. Otras personas simplemente se enojan todo el tiempo, por todo y con todos. Ambas cosas son normales y mejoran a medida que uno comienza a digerir lo que le sucedió.

**Sentirse avergonzado/apenado.** A veces las personas se avergüenzan por lo que les sucedió, o por cómo actuaron. Aunque parece difícil creerlo, esto va superándose cuanto más se habla de lo que pasó. Si se mantiene en secreto, es muy difícil que la vergüenza desaparezca.

**Sentirse culpable.** Las personas pueden sentirse culpables de lo sucedido o sobre algo que hicieron o no hicieron. A veces uno se culpa a sí mismo por cosas que no podía controlar; también puede sentirse culpable por disgustar a sus padres. El

sentimiento de culpa puede hacer que sea más difícil hablar de lo sucedido.

### **Estar triste/afligido/en duelo.**

A veces los sucesos estresantes o traumas incluyen perder a alguien cercano o perder algo que es importante para uno. Esto hace que uno esté triste y abatido. En las sesiones de grupo, les ayudaremos a hablar sobre estos sentimientos/ estados de ánimo.

**Sentirse mal consigo mismo.** A veces, todo ese estrés puede hacer que uno se sienta muy mal consigo mismo, que sienta que es una mala persona o que nadie lo aprecia. Esto hace que sea más difícil ser amable y divertirse con los demás.

**Tener problemas de salud y quejarse.** El estrés tiene un efecto sobre el cuerpo. A veces la gente se enferma con más frecuencia o tiene molestias y dolores más a menudo cuando ha estado bajo estrés.

Al final del debate, resume para el grupo que la gente siente muchas cosas diferentes pero todas son normales. Utilice la información obtenida en el transcurso de este debate para orientar el programa para cada miembro del grupo, centrando la práctica de las técnicas importantes en los miembros del grupo que necesitan más esa técnica.

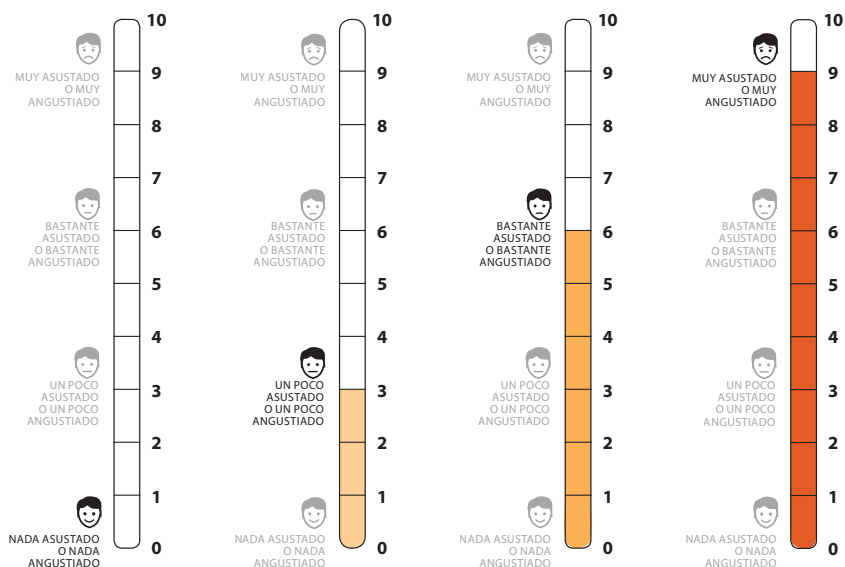
## **III. Termómetro de Sentimientos**

El objetivo de esta parte de la sesión es presentar una forma para que los miembros del grupo hablen de hasta qué grado están ansiosos, nerviosos o molestos según distintas situaciones:

*Hoy vamos a hablar sobre sus sentimientos y pensamientos, pero*

*para ello, tenemos que encontrar alguna manera de medir cómo nos sentimos. ¿Quién puede decirme cómo medimos la temperatura exterior? Podemos utilizar la misma idea para medir el grado de miedo o malestar que sentimos. Lo llamamos el Termómetro de Sentimientos.*

Muéstreles a los alumnos el primer Termómetro de Sentimientos (Apéndice B y a continuación). Utilice los otros Termómetros de sentimientos para mostrar diferentes niveles de Sentimientos, y pídales a los miembros del grupo que den ejemplos de cuándo sintieron cada sensación (nada de miedo ni malestar; un poco de miedo o malestar; mucho miedo o malestar; muchísimo miedo o molestar). Explique que el "10" en el Termómetro de Sentimientos se guarda para aquellos momentos en los que tenemos verdaderamente muchísimo miedo y malestar. Dígales a los miembros del grupo que van a usar el Termómetro de Sentimientos durante el resto de las sesiones de grupo para expresar cómo se sienten. Pídale a cada alumno que dé la medida de su Termómetro de Sentimientos, y asegúrese de



que están utilizando la escala correctamente. (Verifique medidas extremas para asegurarse de que el alumno realmente se siente de ese modo). Déjeles saber a los alumnos que usted volverá a comprobar las medidas de los Termómetros de Sentimientos después de terminar un ejercicio de relajación.

## IV. Entrenamiento de relajación para combatir la ansiedad

El objetivo de esta parte de la sesión consiste en entrenar a los miembros del grupo en respiración profunda, visualización positiva guiada y relajación muscular progresiva. Presente el siguiente concepto:

*El estrés hace que nuestros cuerpos se tensen, y el sentirnos nerviosos o molestos lo hace aún peor. Pero hay maneras de relajar el cuerpo que hará que se sientan más tranquilos. Hoy, les enseñaré una manera de hacerlo.*

Pídales a los miembros del grupo que se inclinen hacia atrás en sus sillas (o se tumben en el suelo si les es más cómodo), cierren los ojos, y sigan sus instrucciones. Es común que haya risas entre los alumnos al realizar los ejercicios de relajación. Dígalos a los alumnos que puede resultarles divertido al principio, pero que deben tratar de relajarse y concentrarse en su voz. Si los miembros del grupo tienen problemas para permanecer concentrados, vaya hacia ellos uno por uno y póngales la mano sobre su hombro para ayudarlos a centrarse. (Sin embargo, si un miembro del grupo está asustadizo, avísele que usted va a tocarle un hombro antes de hacerlo).

Empiece pidiéndole a cada alumno que le dé su medida del Termómetro de Sentimientos.

Guíe a los alumnos:

*Me gustaría que empezaran pensando en algún lugar en el que se sienten realmente a gusto, como su cama o la bañera o el sofá o la playa. Imagínense que están allí acostados o sentados cómodamente. Respiren hacia adentro [espere 3-4 segundos] y suelten el aire hacia fuera [espere 3-4 segundos], adentro ... y afuera ... adentro ... y afuera. Intenten seguir respirando así mientras seguimos; y sigan pensando en su lugar más agradable.*

*Ahora quiero que cierren un puño y lo aprieten bien fuerte. Si no están seguros de cómo hacerlo, pueden abrir los ojos para ver cómo lo hago yo. Aguanten. Ahora relajen la mano completamente, y agítela. Háganlo de nuevo; cierren el puño. Ahora relajen la mano completamente. ¿Pueden sentir la diferencia entre cuando estaba apretada y ahora que está relajada? Hagamos lo mismo con el resto del brazo. Aprieten todo el brazo, como si estuvieran enseñando el bíceps [Mex: conejo; Costa Rica: ratón; El Salvador: gato] y manténgalo. Ahora relájense completamente. Háganlo de nuevo. Aprieten, y ahora relájense. Ahora pasemos a los hombros. Levanten los hombros hasta las orejas y apriétenlos ... aguanten. Ahora relájense. Háganlo nuevamente. Levanten los hombros hasta las orejas ... Manténganlos así ... Ahora relájense completamente. Asegúrense de que sus manos, brazos y hombros están completamente relajados. Respiren, adentro ... y afuera ... Adentro ... y afuera.*

***Vamos a trabajar con la cara ahora. Aprieten la cara lo más que puedan, cierren los ojos apretándolos bien, aprieten la boca, y manténganla así. Ahora relájense. Inténtelo nuevamente. Aprieten toda la cara, y aguanten apretándola. Ahora relájense. Sigán respirando como lo hicimos antes ... Adentro ... y afuera ... Adentro ... y afuera.***

***Ahora viene el cuerpo. Arqueen la espalda hacia atrás lo más que puedan, y echen los hombros hacia atrás, como lo estoy haciendo yo. Aguanten. Ahora relájense. Ahora, inclínense hacia las rodillas curvando la espalda hacia delante y pongan duro el estómago lo más que puedan. Aguanten. Ahora relájense. Háganlo de nuevo . . . Aguanten, y relájense. Sigán respirando ... Adentro ... y afuera . . . Adentro ... y afuera.***

***¡Vamos a trabajar con las piernas y los pies! Levanten hacia arriba las piernas estiradas y traten de llegar con los dedos de los pies lo más cerca de la cara que puedan. Aprieten también las nalgas. Ahora aguanten. Relájense. Háganlo de nuevo ... Aguanten, y relájense. Ahora, apunten con los dedos de los pies lo más lejos que puedan de su cara, y pongan duros los músculos de las piernas. Aguanten. Ahora relájense. Háganlo de nuevo ... Aguanten, y relájense. Respiren, adentro ... y afuera ... Adentro ... y afuera. Piensen en todas las partes de su cuerpo, y relajarse cualquier parte que esté tensa ahora. Dejen que toda la tensión salga de su cuerpo. Respiren, adentro ... y afuera ... Adentro ... y afuera. Ahora empiecen a abrir los ojos, siéntense, y vuelvan a ser parte del grupo de nuevo.***

Cierre el ejercicio pidiéndoles de nuevo sus medidas del Termómetro de Sentimientos, y abriendo una discusión general sobre cómo se sienten y si se sienten más relajados.

## IV. Tarea de actividades

Hay dos tareas de actividades:

1. Deles a los miembros del grupo copias de la "Hoja para los tutores" sobre las reacciones comunes al estrés o trauma, y pídale a los miembros del grupo que hablen con sus tutores sobre los problemas que les preocupan.
2. Dígales a los miembros del grupo que practiquen el ejercicio de relajación, antes de irse a dormir, tres veces antes de la próxima sesión.

Distribuya copias de la hoja de actividades y pídale a los alumnos que la llenen y la traigan la próxima sesión.



# Reacciones Comunes al Estrés o Trauma

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

*Muéstrale esto a tu padre, madre, tutor, o un adulto de confianza. Dile qué cosas te están molestando.*

Hay muchas maneras diferentes en las que los jóvenes reaccionan a sucesos estresantes vitales. A continuación hemos enumerado varios tipos de reacciones, todas muy comunes. Le hemos pedido a su alumno que le enseñe esta lista a usted y que le hable a usted de aquéllas con las que ha tenido problemas recientemente. Es posible que se dé cuenta de cómo ha reaccionado usted mismo a los sucesos estresantes en su vida. No dude en ponerse en contacto con nosotros si tiene alguna pregunta sobre estos problemas o en la manera en que el grupo los abordará.

**Tener pesadillas o dificultad para dormir.** Cuando sucede algo terrible o realmente angustiante, uno tarda tiempo en darse cuenta exactamente de lo que ha ocurrido y de lo que significa. Después de un estrés severo o de un trauma, la gente tiende a seguir pensando en lo que sucedió para “digerirlo”, al igual que el estómago tiene que trabajar para digerir una comida abundante. Esto puede tardar bastante tiempo. Las pesadillas son una forma de digerir lo sucedido.

**Pensar en ello todo el tiempo.** Ésta es otra manera de asimilar lo sucedido. Igual que las pesadillas, pensar todo el tiempo en el suceso estresante o en el trauma es un problema porque le hace a uno estar disgustado y puede llegar a ser muy desagradable.

**Querer no pensar ni hablar de ello.** Esto es natural, ya que es angustiante pensar en un estrés o trauma pasado, y puede hacerle sentir a uno todo tipo de emociones. Evitarlo hace que las cosas sean más fáciles, pero solo durante un rato. Tarde o temprano, es importante digerir lo que sucedió. Por lo tanto, aunque a veces tiene sentido evitarlo, también hay que buscar tiempo para digerirlo. Esta sesión de grupo puede ser el lugar y el momento que ustedes estaban esperando para digerir lo que le sucedió.

**Evitar lugares, gente o cosas que hagan pensar en ello.** De la misma manera que no querer hablar ni pensar en el trauma, evitar las situaciones que hacen recordar lo que sucedió puede ayudarle a uno a sentirse mejor. Sin embargo, el problema con esto es que impide que uno haga cosas normales que son una parte importante de su vida. El objetivo de este grupo es lograr que lleguen a ser capaces de hacer lo que quieren, sin preocuparse si esto va o no a recordarles lo que sucedió.

**Tener miedo sin ningún motivo.** A veces esto sucede porque uno se acuerda de lo que le ocurrió, o porque piensa en lo sucedido. Otras veces ocurre porque uno tiene el cuerpo tan tenso todo el tiempo que acaba por empezar a tener miedo. De cualquier manera, podemos trabajar para ayudarles a sentirse más tranquilos cuando eso suceda.

**Sentir que uno “se vuelve loco” o está fuera de control.** Si todos esos problemas le afectan a uno, en efecto uno puede empezar a sentir realmente que está fuera de control o incluso que está volviéndose loco. No obstante, no hay que preocuparse; tener estos problemas no significa que uno esté loco; todos ellos son reacciones comunes al estrés o a un trauma, y hay maneras que pueden ayudarles a sentirse mejor.

**No poder recordar parte de lo sucedido.** Esto le pasa a mucha gente. El suceso estresante puede ser tan horrible que el recuerdo no funciona como lo hace normalmente. Después de un tiempo, a veces, es más fácil recordarlo, y otras veces, más difícil. Esto puede ser frustrante, pero es muy normal.

**Tener dificultad para concentrarse en la escuela o en casa.** Con todo el nerviosismo que se siente y todo el tiempo que se pasa pensando en lo sucedido, puede ser difícil concentrarse en el trabajo, en la escuela o incluso en lo que los amigos y familiares le dicen a uno.

**Estar a la defensiva para protegerse; tener la sensación de que algo malo va a suceder.** Después de que algo malo le sucede a uno, es lógico estar preparado para que otra cosa mala ocurra. El problema con esto es que uno puede pasar tanto tiempo esperando a que suceda la próxima cosa mala que no se tiene tiempo ni energía para vivir otras cosas. Además, es terrible pensar todo el tiempo que algo malo va a suceder.

**Sobresaltarse al oír un ruido fuerte.** Esta es otra manera que tiene el cuerpo para decir que está preparado para la acción en caso de que algo suceda. A medida que vayan sintiéndose más tranquilos, esto irá desapareciendo.

**Estar furioso/tener rabia.** A veces la gente se enoja por el estrés o el trauma que pasó, o por lo que le sucedió después. Otras personas simplemente se enojan todo el tiempo, por todo y con todos. Ambas cosas son normales y mejoran a medida que uno comienza a digerir lo que le sucedió.

**Sentirse avergonzado/apenado.** A veces las personas se avergüenzan por lo que les sucedió, o por cómo actuaron. Aunque parece difícil creerlo, esto va superándose cuanto más se habla de lo que pasó. Si se mantiene en secreto, es muy difícil que la vergüenza desaparezca.

**Sentirse culpable.** Las personas pueden sentirse culpables de lo sucedido o sobre algo que hicieron o no hicieron. A veces uno se culpa a sí mismo por cosas que no podía controlar; también puede sentirse culpable por disgustar a sus padres. El sentimiento de culpa puede hacer que sea más difícil hablar de lo sucedido.

**Estar triste/afligido/en duelo.** A veces los sucesos estresantes o traumas incluyen perder a alguien cercano o perder algo que es importante para uno. Esto hace que uno esté triste y abatido. En las sesiones de grupo, les ayudaremos a hablar sobre estos sentimientos/estados de ánimo.

**Sentirse mal consigo mismo.** A veces, todo ese estrés puede hacer que uno se sienta muy mal consigo mismo, que sienta que es una mala persona o que nadie lo aprecia. Esto hace que sea más difícil ser amable y divertirse con los demás.

**Tener problemas de salud y quejarse.** El estrés tiene un efecto sobre el cuerpo. A veces la gente se enferma con más frecuencia o tiene molestias y dolores más a menudo cuando ha estado bajo estrés.

# ENTRENAMIENTO Y RELAJACIÓN

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

1. ¿Le enseñaste el folleto de las “Reacciones comunes al estrés o un trauma” a tu padre (madre) y le dijiste qué problemas son los que te están molestando?

**Sí** — ¿Cómo te fue? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**No** — ¿Por qué no? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Cuándo practicaste tu relajación?

1ª vez \_\_\_\_\_ ¿Cómo te fue? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2ª vez \_\_\_\_\_ ¿Cómo te fue? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3ª vez \_\_\_\_\_ ¿Cómo te fue? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# Narración del trauma: procesamiento del recuerdo del trauma para

## AGENDA

- I. Explique el porqué y conteste preguntas
- II. Narración del Trauma:  
Procesamiento del recuerdo del trauma
- III. Planificación del apoyo del Grupo
- IV. Planificación de Sesiones individuales adicionales

## OBJETIVOS PARA TODAS LAS SESIONES INDIVIDUALES

1. Reunir información sobre el trauma utilizar en la planificación del tratamiento.
2. Reducir la ansiedad al recordar el trauma.
3. Planificar con los participantes cómo trabajarán sobre el trauma en las sesiones de grupo.
4. Crear una relación de comunicación y confianza.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Copia de la hoja de trabajo de Terapia
2. Copia del Termómetro de Sentimientos (Apéndice B)

Las sesiones individuales con cada alumno (con una duración de 30 a 45 minutos) deben tener lugar en algún momento entre las Sesiones de grupo 2 y 5. Esto ayuda a crear familiaridad y confianza con el líder del grupo y le da al líder una idea más clara de la historia del alumno y de las cosas que puede estar evitando el alumno, para luego conformar el desarrollo de la jerarquía en la sesión 5. Cada alumno debe tener al menos una sesión individual; en algunos casos, dos o tres sesiones individuales son útiles. Al final de la primera sesión individual, decida si programar o no sesiones adicionales.

## I. Explique el porqué y conteste a las preguntas

Empiece la sesión explicando el porqué de exponerse al recuerdo del suceso estresante o traumático. Responda a las preguntas que tenga el alumno. Puede utilizar los ejemplos siguientes:

*¿En alguna ocasión has comido tanto de una sola vez que después te*

*has sentido mal y demasiado lleno, y has deseado no haber comido nunca tanto? Te duele el estómago porque ingeriste demasiada comida a la vez. Sientes que esa comida te llena todo el cuerpo. Tu estómago tiene más de lo que puede procesar y te sientes agobiado.*

*Lo que tú piensas sobre el suceso estresante que viviste puede también hacerte sentir lo mismo: que es demasiado como para digerirlo de sola una vez, y por eso te incomoda tanto. Igual que la comida, tendrás que “digerirlo” tarde o temprano. Aunque probablemente, cuando ahora piensas en el estrés, te parece verdaderamente abrumador, a la larga, con suficiente trabajo, podremos hacerlo mucho menor. Hoy vamos a ayudarte a empezar a digerirlo hablando de ello. También haremos un plan para cómo continuar digiriéndolo durante el resto de las sesiones de grupo.*

*Al pensar en el estrés o trauma, estando a salvo (aquí conmigo o en el grupo), ocurrirán un par de cosas:*

1. *Con el tiempo, si trabajas en digerir el estrés o trauma, te*

*sentirás menos angustiado cada vez que pienses en ello. Al final de las sesiones de grupo, serás capaz de pensar en lo ocurrido y sentirte bien, aunque puede que sigas estando triste si perdiste a alguien.*

2. *Aprenderás que pensar en el suceso estresante o traumático no te hará desvariar ni volverte loco y que no es más que un mal recuerdo y que ya no puede hacerte daño.*
3. *Aprenderás que puedes controlar cómo te sientes y hacer algo para sentirte mejor.*

## II. Narración del trauma: Procesamiento del recuerdo del trauma

En esta parte de la sesión, usted trabajará con cada alumno para crear una narración verbal del suceso traumático más perturbador o intrusivo que han experimentado. Los objetivos son:

- Empezar el procesamiento de la exposición al recuerdo traumático.
- Memorizar tanto como le sea posible sobre lo ocurrido para que pueda planificar el resto de las exposiciones en las sesiones posteriores.

Este proceso puede ser muy difícil para algunos alumnos, así que hay que poner muchísima atención para garantizar un nivel óptimo de participación en el proceso. El nivel idóneo de participación es que el alumno pueda sentirse moderadamente ansioso o animoso durante el proceso, pero que no se sienta abrumado o fuera de control. Las técnicas para aumentar o disminuir la participación del alumno se enumeran en la **Tabla 1**. Sin embargo, es muy importante

que adapte el ejercicio a la persona y permita que los alumnos puedan

### Consejo de implementación:

Muchos alumnos tienen más de un suceso traumático. Para seleccionar un suceso para trabajar durante esta sesión, tenga en cuenta lo siguiente:

- ✓ Identifique el suceso que en ese momento sea el más angustiante/molesto:
  - ¿El alumno tiene pensamientos intrusivos durante su trabajo escolar o al intentar irse a la cama por la noche?
  - ¿El suceso está vinculado con los detonadores de ansiedad que en ese momento están interfiriendo en el funcionamiento diario del alumno?
  - ¿Qué trauma es el que le cuesta más trabajo pensar o del que le es más difícil hablar?

A veces, con el tiempo, hay un cambio de suceso más dolorosos:

- ✓ Si, entre el cribado y la narración del trauma, ha habido un cambio de suceso, proceda con el suceso que es el más doloroso cuando empiecen las sesiones individuales.
- ✓ A mitad de las sesiones de narración del trauma, acceda a algún procesamiento del suceso estresante inicial y pase, si hay tiempo, al suceso recién identificado como más angustiante.

tener el control sobre el proceso; es clave que usted llegue al alumno “allí donde esté”, ya que ellos son conscientes de lo que pueden manejar, y donde seguirán la sesión con usted (a menudo en una clase en la escuela).

Para empezar con la narración, pídale al alumno que le cuente el suceso traumático como si fuera una película que se “proyecta” sobre una pared blanca/escriptorio/pedazo de papel. Pídale que describa la película con mucho detalle, no solo de lo que está ocurriendo (la “acción”), sino también la situación, cómo piensan y se sienten las personas, etc. Explíquele que usted va a tomar algunas notas para que los dos puedan revisar toda la historia y decidir cómo trabajar en ésta cuando él o ella haya terminado.

Mientras el alumno esté contando la historia, use las pautas de la **Tabla 1** para ayudarlo a manejar su involucramiento emocional con el proceso. Tome notas detalladas sobre lo ocurrido y las partes de la historia en la hoja de trabajo de Terapia.

A continuación, hágale saber al alumno que va a volver a leer las partes de la historia, según las oyó y le pedirá las medidas del Termómetro de Sentimientos. Vuelva a leer cada parte de la historia y mencione la medida del Termómetro de Sentimientos para resaltar lo que se siente al pensar o hablar de esa parte de la

historia “ahora mismo”. Es importante enfocarse en sus medidas presentes, ya que no podemos esperar que disminuyan las medidas de lo que sintió en el momento del suceso, sino que esperamos que sus medidas actuales disminuyan cuanto más sea capaz de procesar su historia.

Hágale saber al alumno que le gustaría que le repitiera su relato unas cuantas veces, recordándole el porqué y que, según vaya pudiendo digerir su experiencia, empezará a sentirse mejor y a estar menos angustiado al recordar el suceso. Según el alumno vaya repitiendo su historia, interrúmpalo con cuidado para obtener la medida del Termómetro de Sentimientos durante las dos partes de la historia en las que haya tenido la medida más alta del Termómetro de Sentimientos la vez anterior. Continúe repitiendo el proceso varias veces, las que sea necesario, de modo que todo el ejercicio dure unos 30 minutos. El objetivo es continuar hasta que la medida del Termómetro de Sentimientos o la angustia disminuya. Esto a menudo requiere tres o cuatro relatos y algunas veces pueden requerirse más.

Cuando el alumno haya terminado, miren la hoja de trabajo de Terapia juntos y pídale al alumno que elija algunas partes de su historia que aún le evocan un nivel de ansiedad moderado o alto. Pregúntele al alumno si estaría dispuesto a trabajar

TABLA 1:

**Técnicas para aumentar o disminuir el involucramiento**

INDIFERENTE/INSENSIBLE	DEMASIADO IMPLICADO/MOLESTO
Haga preguntas detalladas sobre las sensaciones/sentimientos y emociones.	Haga preguntas neutras sobre los hechos.
Disminuya el ritmo de la historia (“cámara lenta”).	Acelere el ritmo de la historia/omita las partes duras (“cámara rápida” o “adelanto rápido”).
Recuérdle al alumno el porqué.	Toque al alumno (con su permiso). Utilice la relajación para calmarlo

en esas partes en las Sesiones de Grupo 6 y 7. Éstas son algunas pautas para elegir las partes en las que trabajar:

- Seleccione partes que sean lo suficientemente largas (más de un segundo o dos) y lo suficientemente intensas como para que el alumno sea capaz de hablar de ellas, imaginarlas, y hacer dibujos de ellas.
- Evite las partes que parezcan evocar fuertes reacciones de culpa o enojo, porque es menos factible que estas emociones puedan reducirse solo con la exposición. Por el contrario, no deje de abordarlas enfocándolas a través de la terapia cognitiva o normalizándolas en el grupo. Habrá tiempo para discutir este tipo de cuestiones en las Sesiones de Grupo 6 y 7, después de los ejercicios de exposición.
- Tome las medidas del Termómetro de Sentimientos con cautela; un “seis” no significa lo mismo para todos. Asegúrese de elegir las partes que el alumno será capaz de tolerar, pero que también presenten un desafío para él. Puede que necesite discutir esto con el alumno.

Ejemplos de partes:

***Cuando me doy cuenta de que estoy sangrando.***

***Cuando él me dice, “Si le cuentas esto a alguien, te mataré”.***

***Cuando pienso, “Debería hacer algo para ayudarla”.***

Discuta las partes elegidas con el alumno y llegue a un acuerdo sobre qué partes está dispuesto a trabajar, en las Sesiones de Grupo 6 y 7, de cada una de las siguientes maneras:

1. Imaginándolas (manteniéndolas totalmente privadas).

2. Haciendo un dibujo de ellas o escribiendo sobre ellas (privadas o compartidas con el grupo —las dos cosas están bien—).
3. Hablando de ellas con el resto del grupo.

Asegúrese de que el alumno se comprometa a algo en cada categoría, pero deje en claro que el alumno puede cambiar de opinión en cualquier momento. Llene la hoja de trabajo de Terapia para consolidar su acuerdo, y guárdela para usarla usted después en las sesiones posteriores.

### III. Planificación del apoyo del Grupo

Dependiendo del nivel de apoyo que los alumnos se ofrecen unos a otros en el grupo, puede ser conveniente planificar explícitamente el apoyo del grupo. Esto asegurará que los alumnos se sientan cómodos después de compartir sus experiencias traumáticas con el grupo.

Empiece haciéndoles a los alumnos las siguientes preguntas:

***¿Qué tipo de apoyo o comentarios te gustaría obtener de los demás miembros del grupo cuando les cuentes lo que te sucedió?***

***¿Hay alguien en particular en el grupo del que quieres obtener ayuda o comentarios?***

***¿A quién puedes ofrecerle apoyo, cuando te cuente lo que le sucedió?***

***¿Qué puedes decirles a los que han hablado después de lo que han compartido con el grupo?***

***¿Hay algo de lo que quieres cuidarte de no hacer o decir después de lo que otros han compartido?***

Ayude al alumno a identificar los tipos de apoyo que podrían serle útiles. Luego, intente asegurarse de que el alumno recibe al menos parte de ese apoyo después de compartir su confidencia. Además, asegúrese de que todos los alumnos comprenden que reírse, burlarse o ignorar a otros después de que han compartido una confidencia podría hacerlos sentirse mal, y que usted espera de ellos que muestren su apoyo a todos los miembros del grupo.

## IV. Planificación de sesiones individuales adicionales

La decisión de programar nuevas sesiones depende de las reacciones del alumno en esta primera sesión individual, su motivación para continuar y según lo juzgue usted pertinente. Si el alumno estaba angustiado durante la sesión o ha sufrido más de un trauma grave, debe planificarse un seguimiento, a menos que el alumno esté sumamente reacio a hacerlo. Explíquelo que normalmente es bueno hablar de estas cosas más de una vez y que le gustaría programar otra cita para reunirse a solas con él. Procure obtener y solucionar cualquier duda o reacción que el alumno tenga sobre reuniones subsiguientes.

---

### Preguntas comunes

Los consejeros y terapeutas a menudo tienen dudas sobre hacer este tipo de trabajo con sus clientes.

#### **¿Volveré a traumatizar al alumno?**

Tenga en cuenta que el estrés o trauma ya se ha producido. Sabemos que pensar y hablar del estrés o trauma en un entorno seguro

es una manera que ayuda a los alumnos a sanar el estrés o trauma. Mientras usted trabaje con empatía y preocupación por el alumno, usted es parte del proceso de curación. Para asegurarse de que el alumno no llegue a estar excesivamente molesto, debe cerciorarse de que: (1) él o ella entienda las razones para hacerlo; (2) usted siga el ritmo propio del alumno y “vaya allí donde él esté”, sin forzarlo demasiado; (3) usted lo anime cualquiera que sea el nivel de implicación que logre el alumno, de modo que sienta el proceso como un éxito; y (4) usted anticipe los problemas con las actividades o con asistir al resto del grupo. La peor situación posible es que el alumno se sienta abrumado durante el proceso y nunca tenga la oportunidad de terminarlo ni coseche los beneficios. Por lo tanto, es importante que los alumnos y los tutores se mentalicen de que potencialmente los alumnos se sentirán molestos y se comprometan a regresar al grupo para terminar el proceso.

#### **¿Cuál debe ser mi postura durante las sesiones?**

Los médicos deben estar quietos mientras están escuchando y ofrecer apoyo y comentarios empáticos con gestos adecuados para cada individuo. Utilice tanteos de seguimiento o haga preguntas aclaratorias únicamente si es realmente necesario para la participación del alumno, o si es mejor para el alumno y su experiencia narrativa. Tenga cuidado de no preguntar demasiados “por qué” o “cómo” o analizar lo sucedido. Su papel es el de proporcionar seguridad y empatía y dar testimonio de la experiencia del alumno.

#### **¿Seré capaz de “aguantar” cuando oiga los detalles de lo ocurrido?**

Oír estas historias puede ser penoso,

despertar rabia, desesperación y miedo. Sin embargo, el proceso de ser escuchado es importante para el alumno, y él o ella necesita sentirse seguro de que usted será capaz de lidiar con ello. Por lo tanto, es fundamental que le transmita que le importa y empatiza con él, pero sin mostrarse abrumado. Los consejeros a menudo reportan su propia angustia (pensamiento intrusivo, pesadillas, embotamiento emocional) como una reacción indirecta a las experiencias traumáticas del paciente. Es conveniente que busque ayuda profesional si este proceso, o una historia particular de estrés o trauma, es abrumador para usted.







# Narración del trauma: procesamiento del recuerdo del trauma

## AGENDA

- I. Evaluación
- II. Narración del Trauma: Procesamiento del recuerdo del trauma
- III. Planificación del apoyo del Grupo
- IV. Planificación de Sesiones individuales adicionales

## OBJETIVOS PARA TODAS LAS SESIONES INDIVIDUALES

1. Reunir información sobre el trauma utilizar en la planificación del tratamiento.
2. Reducir la ansiedad al recordar el trauma.
3. Planificar con los participantes cómo trabajarán sobre el trauma en las sesiones de grupo.
4. Crear una relación de comunicación y confianza.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Copia de la hoja de trabajo de Terapia
2. Copia del Termómetro de Sentimientos

## I. Evaluación

Empiece por revisar las reacciones del alumno a la primera sesión individual, los síntomas desde entonces, y el progreso en el grupo. Atienda cualquier preocupación, y recuérdle el porqué presentado en la Sesión individual 1 según sea necesario. A veces, los alumnos que son capaces de expresar emociones sobre el trauma en la primera sesión tienen problemas para hacerlo en la segunda (o tercera) sesión. Esto puede ser en parte porque están cohibidos o les da vergüenza [pena (México)] estar disgustados delante de otra persona. Por lo tanto, es muy importante que usted normalice cualquier reacción anterior, felicite al alumno por su trabajo duro en la última sesión, y asegúrese de que el alumno entienda las razones de un trabajo continuo.

## II. Narración del trauma: Procesamiento del recuerdo del trauma

Dirija la exposición imaginada de la misma manera en que está descrita

en la Sesión individual 1. Utilice una nueva hoja de trabajo de Terapia y repita el proceso utilizando el mismo suceso de trauma u otro trauma, según sea necesario. Si hay tiempo, pídale al alumno que repita la historia más de una vez, y haga valoraciones con el Termómetro de Sentimientos para cada repetición.

## III. Planificación del apoyo del Grupo

Revise los planes para compartir en el grupo durante las Sesiones 6 y 7, y ajústelos según sea necesario.

## IV. Planificación para una sesión individual adicional

Como en la sesión anterior, programe otra sesión individual si el alumno todavía parece angustiado o tiene otros sucesos traumáticos que tratar.



ALUMNOS

SESIÓN

INDIVIDUAL 3



# Narración del trauma: procesamiento del recuerdo del trauma

## AGENDA

- I. Evaluación
- II. Narración del Trauma: Procesamiento del recuerdo del trauma
- III. Planificación del apoyo del Grupo

## OBJETIVOS PARA TODAS LAS SESIONES INDIVIDUALES

1. Reunir información sobre el trauma para utilizar en la planificación del tratamiento.
2. Reducir la ansiedad al recordar el trauma.
3. Planificar con los participantes cómo trabajarán sobre el trauma en las sesiones de grupo.
4. Crear una relación de comunicación y confianza.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Copia de la hoja de trabajo de Terapia
2. Copia del Termómetro de Sentimientos

## I. Evaluación

Empiece por revisar las reacciones del alumno a la última sesión individual, los síntomas desde entonces, y el progreso en el grupo. Atienda cualquier preocupación, y recuérdle el porqué presentado en la Sesión individual 1 según sea necesario. A veces, los alumnos que son capaces de expresar emociones sobre el trauma en la primera o segunda sesión tienen problemas para hacerlo en la tercera sesión. Esto puede ser en parte porque están cohibidos o les da vergüenza [pena (México)] estar disgustados delante de otra persona. Por lo tanto, es muy importante que usted normalice cualquier reacción anterior, felicite al alumno por su trabajo duro en la última sesión, y asegúrese de que el alumno entienda las razones de un trabajo continuo.

## II. Narración del trauma: El procesamiento de el recuerdo de Trauma

Dirija la exposición imaginada de la misma manera en que lo hizo durante las dos primeras sesiones individuales. Utilice una nueva hoja de trabajo de Terapia y repita el proceso utilizando el mismo suceso de trauma u otro trauma, según sea necesario. Si hay tiempo, pídale al alumno que repita la historia más de una vez, y haga valoraciones con el Termómetro de Sentimientos para cada repetición.

## III. Planificación del apoyo del Grupo

Revise los planes para compartir en el grupo durante las Sesiones 6 y 7, y ajústelos según sea necesario..





# Introducción a la terapia cognitiva

## AGENDA

- I. Repaso de actividades
- II. Pensamientos y sentimientos (Introducción a la terapia cognitiva)
- III. Vinculación entre pensamientos y sentimientos
- IV. Silla Caliente: Combatir los pensamientos negativos inútiles
- V. Tarea de actividades

## OBJETIVOS

1. Explicar el pensamiento negativo inútil.
2. Enseñar el vínculo entre pensamientos y sentimientos.
3. Desarrollar habilidades: Desafiar los pensamientos inútiles.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Una silla extra para usar como Silla Caliente
2. Copias de las hojas de actividades

## I. Repaso de actividades

Revise el progreso de los miembros del grupo con la técnica de relajación y ayúdeles a solucionar problemas, tales como:

1. **No tuve tiempo suficiente/hay demasiado ruido en la casa.** Pídales a los miembros del grupo que hablen con su tutor para encontrar una manera de tener un momento tranquilo aparte para el ejercicio de relajación.
2. **No pude relajarme: seguía pensando en los problemas.** Pídales a los miembros del grupo que sigan practicando y que se aseguren de que están haciendo bien el ejercicio. Repase la técnica de relajación para todo el grupo si es necesario. Otra opción es hacer una grabación de las instrucciones para que los alumnos la usen en casa.
3. **Me sentí peor/me puso de malhumor.** En casos muy raros, la relajación tiene el efecto contrario y hace que las personas se sientan agitadas o atemorizadas. Si esto parece ser cierto para alguien del grupo, pídale que deje de usar la

técnica y trate de encontrar otras maneras para relajarse en casa.

Pregúnteles a los miembros del grupo si compartieron el “Folleto para los tutores” con sus tutores y cómo les fue. Si los miembros del grupo no completaron la actividad, pídeles que expliquen por qué no. Utilice esta oportunidad para recordarles a los miembros del grupo el porqué:

*“Aunque puede serles difícil admitir que tienen problemas, estos tipos de problemas son muy comunes, y su tutor puede ayudarles con ellos si sabe qué es lo que les sucede”.*

## II. Pensamientos y sentimientos (Introducción a la terapia cognitiva)

El objetivo de esta parte de la sesión es mostrar que los pensamientos provocan emociones.

Empiece con un ejemplo de cómo los pensamientos pueden influir en los sentimientos:

*Presente un ejemplo que pueda ser relevante para las experiencias cotidianas de los alumnos. Por ejemplo: “Tomemos un ejemplo que podría suceder en esta escuela. Raven va caminando por el pasillo y alguien choca con ella. Su primer pensamiento es “Esa chica me golpeó a propósito” y Raven se molesta y se enoja mucho. Raven siente como un 7 de su Termómetro de Sentimientos.*

*¿Podría Raven haber tenido otro pensamiento? [Deje que los alumnos propongan posibles pensamientos].*

*La realidad es que la alumna que chocó con Raven no iba mirando y el pasillo estaba lleno de gente. El choque fue un accidente. Si Raven hubiera pensado “ella chocó conmigo por accidente”, ¿en qué modo Raven se habría sentido diferente? ¿Qué creen que habría marcado su Termómetro de Sentimientos?”.*

*“Hoy vamos a hablar sobre las clases de pensamientos que cada uno de ustedes tiene y que podrían ser erróneos o inútiles y la manera en que ustedes pueden revisar y asegurarse de que no están disgustándose por nada ni dejando que sus pensamientos se interpongan”.*

### III. Vinculación entre pensamientos y sentimientos

El objetivo de esta parte de la sesión es asegurarse de que los miembros del grupo entienden la manera en que los pensamientos y los sentimientos están vinculados. Elija un ejemplo que sea relevante para el grupo (utilice

una situación problemática de los miembros del grupo, si es posible) para hacer el siguiente ejercicio:

#### Consejo de implementación:

- No se complique en este primer ejercicio para que las cosas les queden claras a los alumnos. Para los “sentimientos” atégase a las emociones básicas (enojado/enojado, triste, con miedo, avergonzado, feliz), en lugar de emociones complejas que se mezclan con pensamientos (como humillado).
- Si un alumno propone un sentimiento cuando se le pide un pensamiento (o viceversa) dígame “eso es un sentimiento, así que voy a ponerlo en la columna de sentimientos. ¿Cuál sería un pensamiento que podría llevar a ese sentimiento?”.
- Asegúrese de que su propio lenguaje es claro al nombrar pensamientos y sentimientos, y asegúrese de que los sentimientos y pensamientos “coinciden” o tienen sentido.

*Diferentes tipos de pensamientos pueden conducir a sentimientos diferentes. Veamos un ejemplo.*

**Ejemplo 1:**

*Uno de ustedes va caminando por la cafetería de la escuela, y un grupo de niños se está riendo y mirando hacia él.*

**Ejemplo 2:**

*Uno de ustedes está esperando su hermano o su hermana fuera de una*

tienda, y unos niños se acercan y empiezan a molestarle.

*“¿Cuáles son algunas maneras en que podrían sentirse si esto les ocurriera a ustedes? [vaya haciendo la lista de sentimientos, en la pizarra, obteniendo varios tipos diferentes.] ¡Miren!, esto es interesante. Tenemos la misma situación, pero que provoca todo tipo de sentimientos diferentes. ¿Por qué es esto? Echemos un vistazo a la forma en que ustedes podrían estar pensando en esta situación que llevaría a cada uno de los distintos sentimientos. [Rellene los posibles pensamientos que llevarían a cada una de las diferentes emociones (vea la tabla 2). Haga la observación de que diferentes pensamientos conducen a sentimientos diferentes, incluso si la situación es exactamente la misma]. ¿Qué podrían estar diciéndose a sí mismos que los haría sentirse \_\_\_\_\_?”*

## IV. Silla Caliente: Combatir los pensamientos negativos inútiles con otros pensamientos útiles<sup>2</sup>

El objetivo de esta parte de la sesión es capacitar a los alumnos para combatir su forma negativa e inútil de pensar. Se divide en varias partes, con un poco de enseñanza seguida de práctica.

<sup>2</sup> Este ejercicio fue desarrollado originalmente para su uso en la prevención de la depresión en niños en Gillham, J. Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., and Silver, T. (1991). Manual for Leaders of the Coping Skills Program for Children (Manual para el programa para líderes de habilidades de afrontamiento para niños). Manual inédito. Copyright Foresight, Inc. Fue modificado posteriormente de una manera similar para adolescentes en Asarnow, J. Jaycox, L. H., Clarke, G., Lewinsohn, P., Hops, H., & Rohde, P. (1999). Stress and Your Mood : A Manual (El estrés y tu estado de ánimo: Un Manual). Los Angeles: UCLA School of Medicine.

TABLA 2:

### Los sentimientos y pensamientos relacionados.

Ejemplo 1

SENTIMIENTOS	POSIBLE PENSAMIENTOS
Enojado	¡No tienen derecho a reírse de mí!
Triste	A nadie le caigo bien. Así, nunca voy a tener buenos amigos.
Avergonzado	Deben pensar que me veo chistoso.
Tranquilo	Solo están contando chistes; no se trata de mí.
Bien	Creen que soy divertido y me gusta.

Ejemplo 2

SENTIMIENTOS	POSIBLE PENSAMIENTOS
Enojado	Deberían dejarme en paz.
Asustado	Van a intentar golpearme.
Tranquilo	Solo están hablando, no va a pasar nada.
Avergonzado	¿Por qué se meten conmigo? Algo malo debo de tener.

Primero, normalice los pensamientos negativos inútiles y explique cómo a veces se interponen:

***Todos tenemos a veces pensamientos negativos y eso es normal. A veces, los pensamientos negativos son falsos o inútiles, y pueden ponernos de malhumor sin ninguna buena razón, como sucedió con Raven cuando pensó que la alumna chocó con ella a propósito. Una de las cosas que vamos a aprender a hacer juntos es desafiar a nuestros pensamientos negativos inútiles.***

***¿Cómo se puede batallar con pensamientos negativos inútiles? Hay varias maneras de asegurarse de que un pensamiento no es totalmente malo, como la idea de Raven de que habían chocado con ella a propósito.***

***El primer enfoque es que se pregunten si existen OTRAS MANERAS DE PENSAR (ALTERNATIVAS) en esa situación que tengan sentido:***

***¿Hay otra manera de mirar esto?***

***¿Hay otra razón por la cual ocurriría esto?***

***Tomemos otro ejemplo [utilice un ejemplo del grupo si es posible]:***

***Uno de ustedes reprueba un examen importante en la escuela.***

***Su primer pensamiento: Soy estúpido.***

***Su sentimiento:Triste.***

Todos tenemos a veces pensamientos negativos y eso es normal. A veces, los pensamientos negativos son falsos o inútiles, y pueden ponernos de malhumor sin ninguna buena razón, como sucedió con Raven cuando pensó que la alumna chocó con ella a propósito. Una de las cosas que vamos a aprender a hacer juntos es

desafiar a nuestros pensamientos negativos inútiles.

¿Cómo se puede batallar con pensamientos negativos inútiles? Hay varias maneras de asegurarse de que un pensamiento no es totalmente malo, como la idea de Raven de que habían chocado con ella a propósito.

El primer enfoque es que se pregunten si existen OTRAS MANERAS DE PENSAR (ALTERNATIVAS) en esa situación que tengan sentido:

¿Hay otra manera de mirar esto?

¿Hay otra razón por la cual ocurriría esto?

Tomemos otro ejemplo [utilice un ejemplo del grupo si es posible]:

### **Consejo de implementación:**

Limítese a situaciones hipotéticas sencillas al enseñar la Silla Caliente, de modo que los alumnos no se enreden con problemas complicados y no puedan aprender la habilidad de desafiar los pensamientos inútiles.

Algunas situaciones posibles:

- “Se supone que tu amigo va a llamarte para quedar en una hora para recogerte para salir, pero no te ha llamado todavía”.
- “Tus padres salen y tardan en llegar a casa”.
- “Estás esperando el autobús, y unos niños mayores que tú empiezan a venir por la calle”.

Uno de ustedes reprueba un examen importante en la escuela.

Su primer pensamiento: Soy estúpido.

Su sentimiento: Triste.

***Llegó la hora de PRACTICAR encontrando pensamientos alternativos.***

---

### **Ejercicio de grupo**

Presente la actividad de la Silla Caliente que utilizará durante el resto de la sesión. Explique que una silla determinada será la “silla caliente” y que la persona que se sienta en la silla practicará encontrando nuevas formas de pensar. Empiece sentándose usted mismo en la Silla Caliente. Escoja a un alumno para que le ayude en caso de que se quede en blanco y no pueda pensar en un enfoque más útil. Identifique una situación; por ejemplo, “*alguien reprueba un examen importante en la escuela*” y, a continuación, pídale a los alumnos que, uno por uno, le digan pensamientos negativos sobre esa situación. Usted responderá encontrando pensamientos útiles alternativos. Utilice ejemplos de los alumnos o el que sigue:

***Considere la situación que hemos usado antes:***

***Usted reprueba un examen importante en la escuela.***

***¿Cuáles son algunos de los pensamientos negativos inútiles que puede tener? Dígalos en voz alta e intente encontrar más alternativas útiles. Si me quedo en blanco, [nombre del alumno] me ayudará.***

Después del ejercicio, revise los pensamientos. Identifique los pensamientos irracionales, y señale las estrategias adicionales para batallar con pensamientos negativos durante

el resto de esta sesión y en la Sesión de Grupo 4.

Escoja a un voluntario para la Silla Caliente y a otro como “asistente” para ayudar al alumno que está en la Silla Caliente a luchar con los pensamientos negativos. Cuando el alumno que está en la Silla Caliente se quede en blanco, dígale al asistente que haga una pregunta para ayudar a generar pensamientos opuestos útiles. Además, prepárese para hacer de asistente usted mismo para asegurarse de que el alumno que está en la Silla Caliente está respaldado y que las estrategias para generar ideas útiles quedan demostradas. (Opcional: Escoja a algunos alumnos como “secretarios” para apuntar los pensamientos positivos y negativos).

***Otra forma de trabajar con los pensamientos negativos inútiles es considerar LO QUE SUCEDERÁ (CONSECUENCIAS) o que se pregunten a ustedes mismos:***

***Aunque este pensamiento es verdadero, ¿qué es lo peor que puede pasar?***

***Aunque este pensamiento es verdadero, ¿qué es lo mejor que puede pasar?***

***¿Qué es lo más probable que suceda?***

El truco es considerar tanto las cosas positivas como las negativas que podrían ocurrir, para asegurarse de que no solo están pensando en las cosas malas que pueden ocurrir. Sin ir más allá, en el ejemplo del examen importante reprobado, una cosa que podrían haber pensado es “Mis padres van a enojarse”.

Primero, pregúntense a sí mismos, “aunque este pensamiento es verdadero, ¿qué es lo PEOR que

podría pasar?” [No pase mucho tiempo en esto y pase pronto a las cosas buenas y más probables.]

Recabe ideas y escríbalas en la pizarra:

***Mis padres podrían castigarme; podrían no dejarme hacer cosas que quiero hacer o quitarme mis cosas.***

***Luego pregúntense: “Si este pensamiento es verdadero, ¿qué es lo MEJOR que podría pasar?”  
Por ejemplo, ¡Tal vez no se enojen conmigo y me apoyen más con la escuela!***

Recabe ideas y escríbalas en la pizarra.

***Por último, pregúntense, “¿Qué es lo más probable que suceda?”***

***Por ejemplo:***

***“Por último, pregúntense, “¿Qué es lo más probable que suceda?”***

***Por ejemplo:***

***“Mis padres probablemente se disgustarán, y puede que me quitan algunos privilegios, pero no durará mucho tiempo”.***

Recabe ideas y escríbalas en la pizarra.

---

### **Actividad de grupo:**

Repita la actividad de la Silla Caliente con una nueva situación, utilizando ambas alternativas y consecuencias para originar contra-pensamientos positivos. Dele una situación al miembro del grupo que está en la Silla Caliente y, a continuación, hágale estas preguntas: “¿Qué es lo peor que podría suceder? ¿Lo mejor que podría suceder? ¿Lo que es más probable que suceda?” Pídale a otro miembro del grupo actúan como secretario en caso de que el que está en la Silla Caliente tenga dificultades.

## **V. Tarea de actividades**

Distribuya copias de las hojas de Actividades que siguen. Describa la tarea que es practicar pensamientos de la Silla Caliente en casa. Dele a los alumnos varias copias de la hoja de trabajo, y haga que practiquen con un ejemplo antes de dejar el grupo si hay tiempo suficiente. Trate de darles a los alumnos instrucciones específicas sobre los tipos de situaciones en los que tienen que trabajar, dependiendo de sus necesidades. Muéstrelas a los alumnos el “Ejemplo de Ejercicio de la Silla Caliente” para ayudarles a comprender cómo rellenar la hoja de trabajo del “Ejercicio de la Silla Caliente”.



# Actividad de la silla caliente

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

## **Preguntas que puedes utilizar para argumentar en contra de pensamientos negativos inútiles:**

### **OTRAS MANERAS DE PENSAR EN ELLO**

¿Hay otra manera de ver esto?

¿Hay otra razón por la que sucediera esto?

### **¿QUÉ SUCEDERÁ DESPUÉS?**

Incluso si este pensamiento es verdadero, ¿qué es lo peor que puede suceder?

Aunque este pensamiento sea verdadero, ¿qué es lo mejor que puede suceder?

¿Qué es lo más probable que suceda?



# Ejercicio de la Silla Caliente (*Ejemplo*)

Lo que sucedió:

Me quedé despierto hasta tarde porque no quería quedarme dormido.

## PENSAMIENTOS INÚTILES:

Si me quedo dormido, voy a tener pesadillas

---

Si me quedo dormido, va a pasar algo malo.

---

Estar acostado en mi cama me pone nervioso.

---

## OTROS PENSAMIENTOS ÚTILES

- No tengo pesadillas todas las noches, así que puede que no las tenga esta noche.

---

- Las pesadillas no son reales, no pueden hacerme daño.

---

- Necesito dormir un poco para ir a la escuela mañana, aunque eso implique que tenga pesadillas.

---

- Estoy seguro en mi casa y en mi cama. Mi familia está aquí para protegerme.

---

- Si pasa algo malo, voy a despertarme y entonces podré lidiar con ello.

---

- Puedo practicar mi relajación si siento que estoy nervioso.

---

- Puedo recordarme a mí mismo que estoy seguro.

---

- Es normal sentirse un durante un rato; al final acabaré durmiéndome.

---



# Combatir los pensamientos negativos inútiles

## AGENDA

- I. Repaso de actividades
- II. Continuación de la terapia cognitiva
- III. Práctica
- IV. Tarea de actividades

## OBJETIVOS

1. Desarrollar habilidades: Desafiar los pensamientos negativos.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Una silla extra para usar como la Silla Caliente
2. Copias de las hojas de Actividades

## I. Repaso de actividades

Revise las actividades de la sesión anterior. Busque los siguientes focos de problemas y corríjalos cuando sea necesario:

1. **No hice ninguna actividad.** Intente averiguar por qué, y sugiera formas de mejorar el cumplimiento. Pregúntele si notó algún pensamiento inútil durante la semana pasada y pídale que describa lo que fue. Pregunte si desafió ese pensamiento negativo inútil de alguna manera. Si es así, felicite al alumno por el trabajo bien hecho. Si no, pídale al alumno que intente hacerlo bien y luego que les pida ayuda a otros miembros del grupo si es necesario.
2. **No pude encontrar ningún pensamiento de la Silla Caliente para combatir pensamientos negativos inútiles.** Pídale a otros miembros del grupo que ayuden al alumno a encontrar pensamientos de la Silla Caliente. Si ninguno es adecuado, recuérdale al grupo que a veces un pensamiento negativo puede ser realista y que, en esos

casos, es importante tratar de aceptar la situación y encontrar una manera de manejar o solucionar el problema.

3. **Los pensamientos de la Silla Caliente no son realistas.** A veces los miembros del grupo aportarán pensamientos de la Silla Caliente muy poco realistas. Algunos pensamientos de esos son aceptables. Si esto sucede demasiado, de tal manera que el ejercicio parece una broma, pregúntele al miembro del grupo o a todo el grupo si esa manera de pensar es útil. Recuérdeles que están intentando corregir pensamientos que son inútiles y negativos (uelva a ejemplos de la Sesión 3 si esto ayuda), no aporten más pensamientos “inútiles” o “poco realistas”

## II. Continuación de la terapia cognitiva

Tome donde lo dejó en la Sesión de grupo anterior y presente dos nuevas formas de cuestionar los pensamientos negativos inútiles:

plan de ataque y evidencia para pensamientos.

*La última vez trabajamos en asegurarnos de que lo que PENSAMOS de las cosas no sea demasiado negativo —que no estamos pensando de una manera que hace que nuestro Termómetro de Sentimientos suba sin una buena razón—. Hoy vamos a encontrar otras maneras de hacerlo.*

*Otra forma de trabajar sobre los pensamientos negativos inútiles es buscar todo plan de ataque posible. Aunque sus pensamientos más negativos parezcan verdaderos, siempre puede haber algo que puedan hacer al respecto. Siguiendo con el ejemplo de la última sesión, de Raven recibiendo un golpe en el pasillo, ¿cuáles son algunas de las cosas que ella podría hacer si decide que la persona chocó on ella a propósito? Pregúntenselo ustedes mismos:*

*“¿Hay algo que puedo hacer al respecto?”*

*¿Se acuerdan de nuestro ejemplo de la última vez? Alguien chocó con Raven en el pasillo.*

*Su primer pensamiento:  
Lo hizo a propósito.*

*Su sentimiento: Enojada.*

Enumerar los posibles planes de ataque en la pizarra, tales como:

- Pregúntales a tus amigos si lo hizo a propósito.
- Preguntarle a la persona por qué chocó con ella.
- Ignorarlo y seguir caminando.

## Actividad de grupo

Repita la actividad de la Silla Caliente como se describió en la Sesión 3 utilizando una nueva situación y nuevas alternativas, consecuencias y planes de ataque para producir pensamientos opuestos positivos.

A continuación, presente “revisando los hechos”.

*Otra manera de asegurarse de que no están creyendo pensamientos negativos inútiles es tratar de ver qué tan ciertos son REVISANDO LOS HECHOS. Podemos averiguar si un pensamiento es verdadero pensando en todos los hechos. Todo el mundo estaría de acuerdo en que los hechos son algo verdadero y no sentimientos o suposiciones sobre las cosas. A veces, cuando estamos deprimidos o estresados, tendemos a centrarnos en hechos negativos e ignorar otros hechos que podrían llevarnos a un enfoque más positivo de la situación. Ustedes necesitan mirar todos los hechos con el fin de averiguar si sus pensamientos son o no ciertos.*

*La clave aquí es buscar todo tipo de hechos. Necesitan hacer la lista no solo de los hechos que su pensamiento diga que son VERDADEROS, sino también hechos que muestren que su pensamiento podría ser FALSO. Los tipos de preguntas que pueden hacerse ustedes para encontrar los hechos son las siguientes:*

*¿Cómo sé que esto es cierto?*

*¿Me ha ocurrido esto antes?*

*¿Ha sucedido esto con otras personas?*

*Tomemos el ejemplo que hemos utilizado hace un minuto. Voy*

*a enumerar algunas pruebas, y ustedes me dirán si estos hechos muestran o no si el pensamiento “Esa persona chocó conmigo a propósito” es VERDADERO o FALSO.*

Haga una lista de hechos como los que siguen, en dos columnas: “verdadero” y “falso”.

*Tomemos otro ejemplo. Ven a un buen amigo riéndose con otra persona y mirando hacia ustedes, y piensan “Se están riendo de mí. Ya no le caigo bien”.*

*Vamos a enumerar los tipos de hechos que ustedes podrían buscar, unos que muestran que este pensamiento puede ser verdadero, y otros que muestran que podría ser falso.*

Escriba el pensamiento en la pizarra y, a continuación, haga dos columnas: “verdadero” y “falso”. Ayude a los miembros del grupo a generar hechos que pudieran encajar en ambas columnas, como las que aparecen en la Tabla 3.

**Consejo de implementación:**

Si es posible, utilice ejemplos de la vida real en lugar de situaciones hipotéticas. Pregúnteles a los alumnos si hace poco, en algún momento, se disgustaron mucho y, a continuación, pregúnteles qué pensamiento pasó por su mente cuando se sintieron así. Luego, utilice el ejercicio de la Silla Caliente para desafiar el pensamiento..

TABLA 3:

**Revisión de los hechos para el pensamiento de Raven “Esa persona chocó conmigo a propósito”**

VERDADERO	FALSO
La persona tiene un historial de chocar y meterse en peleas con la gente en el pasillo.	La otra persona no estaba prestando atención cuando chocó con Raven.
La persona parece dispuesta a pelearse contra Raven.	La persona dijo “lo siento” después de chocar con Raven.
El pasillo no está nada lleno de gente, así que no había ninguna razón para chocar.	Los amigos de Raven le dicen que fue un accidente.

TABLA 4

**Revisión de los hechos para el pensamiento “Ya no le caigo bien”**

VERDADERO	FALSO
Él sigue haciendo esto día tras día.	Después, él se acerca y habla contigo.
Él ya no hace cosas contigo.	Resulta que se estaban riendo de otra cosa.
Él dice que no cuando le pides que haga algo.	Sigue siendo amable contigo.

---

**Actividad de grupo:**

Repita la actividad de la Silla Caliente con una nueva situación, utilizando alternativas, consecuencias, pruebas, y un plan de ataque para producir pensamientos opuestos positivos.

**III. Práctica**

Continúe con más actividades de la Silla Caliente, utilizando ejemplos de situaciones estresantes recientes de los propios miembros. Haga que el grupo encuentre pensamientos negativos relacionados con el suceso. Haga que el alumno que haya propuesto la situación se siente en la Silla Caliente y dispute los pensamientos negativos. Si el grupo tiene dificultad para generar situaciones, proponga una que sean relevantes para los miembros del grupo y elija a cualquiera del grupo para disputar los pensamientos negativos.

**IV. Tarea de actividades**

Describa la tarea que es practicar pensamientos de la Silla Caliente en casa. Deles a los miembros del grupo copias de la hoja de trabajo, y haga que practiquen con un ejemplo antes de dejar la sesión si hay tiempo. Trate de darles a los miembros del grupo instrucciones específicas sobre los tipos de situaciones en los que tienen que trabajar, dependiendo de sus necesidades. Muéstrelas a los miembros del grupo la hoja de trabajo del "Ejemplo de Ejercicio de la Silla Caliente" de la Sesión 3 hoja de trabajo para ayudarles a comprender cómo rellenar la hoja de trabajo.

# Actividad de la silla caliente

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

## **Preguntas que puedes utilizar para argumentar en contra de pensamientos negativos inútiles:**

### **OTRAS MANERAS DE PENSAR EN ELLO**

¿Hay otra manera de ver esto?

¿Hay otra razón por la que sucediera esto?

### **¿QUÉ SUCEDERÁ DESPUÉS?**

Incluso si este pensamiento es verdadero, ¿qué es lo peor que puede suceder?

Aunque este pensamiento sea verdadero, ¿qué es lo mejor que puede suceder?

¿Qué es lo más probable que suceda?

### **PLAN DE ATAQUE**

¿Hay algo que puedo hacer al respecto?

### **VERIFICAR LOS HECHOS**

¿Cómo sé que esto es cierto?

¿Me ha ocurrido esto antes?

¿Esto ha ocurrido con otras personas o en otras situaciones?





# Introducción a la exposición a la vida real

## AGENDA

- I. Repaso de actividades
- II. Evitación y Afrontamiento (Introducción a la Exposición a la Vida Real)
- III. Construcción de los “Escalones para enfrentar tus miedos”
- IV. Estrategias de afrontamiento alternativas
- V. Tarea de actividades

## OBJETIVOS

1. Identificar la evitación relacionada con el trauma.
2. Plan para disminuir la evitación.
3. Plan para disminuir la ansiedad abordando las cosas que hacen recordar el trauma.
4. Desarrollar habilidades: Detener el pensamiento, distracción, imágenes positivas.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Copias de las hojas de actividades

## I. Repaso de actividades

Repasar las actividades de la sesión anterior. Busque los siguientes focos de problemas y corríjalos como se indica:

1. **No hice ninguna actividad.** Intente averiguar por qué, y sugiera formas de mejorar el cumplimiento. Pregúntele si notó algún pensamiento inútil durante la semana pasada y pídale que describa lo que fue. Pregunte si desafió ese pensamiento negativo inútil de alguna manera. Si es así, felicite al alumno por el trabajo bien hecho. Si no, pídale al alumno que intente hacerlo bien y luego que les pida ayuda a otros miembros del grupo si es necesario.
2. **No pude encontrar ningún pensamiento de la Silla Caliente para combatir pensamientos negativos inútiles.** Pídale a otros miembros del grupo que ayuden al alumno a encontrar pensamientos de la Silla Caliente. Si ninguno es adecuado, recuérdelo al grupo que a veces un pensamiento negativo puede ser realista y que, en esos

casos, es importante tratar de aceptar la situación y encontrar una manera de manejar o solucionar el problema (aunque este tipo de respuesta es también la respuesta de “¿Hay algo que yo pueda hacer?”).

3. **Los pensamientos de la Silla Caliente no son realistas.** A veces los miembros del grupo aportarán pensamientos de la Silla Caliente muy poco realistas. Algunos pensamientos de esos son aceptables. Si esto sucede demasiado, de tal manera que el ejercicio parece una broma, pregúntele al miembro del grupo o a todo el grupo si esa manera de pensar es útil. Recuérdelos que están intentando corregir pensamientos que son inútiles y negativos (volver a ejemplos de la Sesión 3 si esto ayuda), no aporten más pensamientos “inútiles” o “poco realistas”.

## II. Evitación y Afrontamiento (Introducción a la Exposición a la Vida Real)

El objetivo de esta parte de la sesión es introducir la idea de que la evitación o evasión es una forma de afrontar los sucesos que provocan ansiedad, pero normalmente esto crea más problemas de los que resuelve. Empiece con un ejemplo de un suceso (del grupo, si es posible) que provoque ansiedad:

*Veamos un ejemplo. ¿Qué tipo de cosas los ponen realmente nerviosos o les dan miedo? (Ejemplos posibles: el primer día en la escuela, un examen importante en la escuela, pedirle a alguien una cita, realizar algo delante de una audiencia, ir solos a algún lugar nuevo, etc.). ¿Alguna vez se han sentido tan nerviosos por algo que han deseado poder librarse evitándolo por completo? ¿Alguna vez han intentado hacer eso: evitar hacer algo? Esta es una forma común de manejar el estrés: tratando de evitarlo. Pero ¿qué sucede cuando ustedes evitan algo? ¿Desaparece el problema? ¿Alguna vez se pierden cosas que quieren que sucedan, porque evitan algo? [Discuta sus experiencias].*

*Hay otro problema con evitar las cosas. Cuanto más evitan algo, más nerviosos se ponen con esa cosa. [Utilice un ejemplo pertinente aquí o el que sigue]. Supongamos que están muy nerviosos porque van a entrar en una nueva escuela. Querrían no tener que ir ahí en*

*absoluto. Se sienten mal; están todos tensos.*

*Si se quedaran en casa el primer día, ¿cómo creen que se sentiría el segundo día? ¿Se sentirían menos nerviosos, igual de nerviosos o más nerviosos? [Haga la observación de que probablemente se sentirían aún más nerviosos, ya que llegarían un día más tarde y todos los demás ya se conocerían entre ellos, etc.].*

*¿Qué habría pasado si hubieran seguido adelante y hubieran ido a la escuela ese primer día de clase, aunque estaban nerviosos?. ¿Cómo se sentirían el segundo día? [Haga la observación de que probablemente se sentirían menos nerviosos según fueran pasando los días, mientras nada malo ocurriera].*

Use otros ejemplos, los que sean necesarios, hasta que los miembros del grupo estén convencidos de que la exposición repetida a sucesos temidos (sin que nada malo suceda) hará que tengan menos miedo. Entre los ejemplos posibles se incluyen: espectáculos (deportes, danza, música), hablar en clase, ir a lugares desconocidos, y probar cosas nuevas.

En esta sesión de grupo, vamos a empezar a trabajar en cosas que nos ponen nerviosos o disgustados y que hemos estado evitando, y vamos a hacerlas en pequeñas etapas factibles que repetiremos hasta que nos sintamos bien.

## III. Construcción de una jerarquía gradual (Escalones para enfrentar tus miedos)

El objetivo de esta parte de la sesión consiste en que cada alumno

identifique una situación, persona o lugar, que les hace sentirse nerviosos o a disgusto y que eviten, y escríbalos en la parte superior de la escalera de sus hojas de trabajo de Actividades que están a continuación. Los miembros del grupo necesitarán ayuda en el proceso, ya que los sobrevivientes del estrés o trauma a menudo son inconscientes de estos tipos de situaciones (especialmente si las están evitando eficazmente).

***Empecemos por pensar en algo que los pone nerviosos o molestos, especialmente si esto empezó a hacerlos sentirse molestos porque les recuerda el estrés o trauma por el que pasaron. Esto es algo que probablemente evitan, pero que necesitan o quieren poder hacer.***

***Por ejemplo, un alumno va un viernes por Main Street caminando a la escuela mientras está lloviendo y es testigo de cómo un hombre alto que lleva una gorra de béisbol ataca a alguien. ¿Qué es lo que ahora este alumno puede empezar a evitar, porque lo pone nervioso y le recordará este ataque?***

Involucre a los alumnos en un diálogo sobre cómo este alumno puede evitar salir en días de lluvia, caminar a la escuela o ir a la escuela, toda Main Street, todos los hombres, la gente que lleva gorras de béisbol, o personas de gran estatura. Recalque que esta evitación tiene sentido teniendo en cuenta lo que ha vivido el alumno, pero evitar esas cosas puede causar muchas interferencias e impedirle al alumno hacer todo lo que quiere y necesita poder hacer.

Utilice las siguientes preguntas para guiar la actividad. Haga que los miembros del grupo propongan ejemplos. Circule alrededor del salón

para ver qué tal les va a los miembros del grupo encontrando algo para poner en la parte superior de su escalera según usted va haciendo las preguntas. Hay varias cosas importantes que discutir con los miembros del grupo cuando deciden qué escribir.

1. La situación sobre la escalera debe ser SEGURA. Escriban en su lista solo cosas que, al hacerlas, los jóvenes de su edad deberían sentirse a gusto. Ejemplos de situaciones que no funcionan son: estar cerca de pistolas o cadáveres, estar expuestos a la violencia personalmente, hacer algo peligroso, y estar en un entorno inseguro (por ejemplo, solos en una zona desierta por la noche). Si los miembros del grupo escriben en su lista ese tipo de cosas, dígalos que se supone que esas cosas deben poner nerviosa a la gente porque son peligrosas. Usted está tratando de ayudarlos a sentirse menos nerviosos en situaciones en las que se supone que tienen que sentirse bien. Dígalos que dentro de pocos minutos usted les presentará medios para que empiecen a sentirse mejor y más tranquilos mientras hacen esas cosas.
2. Algunas situaciones están diseñadas para hacer que la gente se sienta nerviosa o excitada. Estos incluyen ver películas de terror y subirse en montañas rusas. Explíqueles a los alumnos que parte de la diversión de estos es sentir miedo, y asegúrese de que realmente quieren trabajar en esas cosas.
3. Las listas deberían incluir cosas que los alumnos están evitando. Puede que no estén seguros de hasta qué punto estarían nerviosos

en esas situaciones. Para esas situaciones, pídale que hagan una estimación qué tan nerviosos o alterados los pondría la cosa o situación, utilizando el Termómetro de Sentimientos si esto ayuda.

## Preguntas

- *¿Hay cosas que ustedes solían hacer regularmente y que dejaron de hacer después del estrés o trauma por el que pasaron? Ejemplos: ir a lugares que le recuerdan lo que sucedió, hacer cosas como las que estaban haciendo cuando ocurrió el estrés o trauma.*
- *¿Has empezado a evitar cosas, como estar solo en determinados lugares, estar en la oscuridad, o dormir solos?*
- *¿Evitan hablarle a la gente sobre lo que sucedió? ¿Hay alguien con quien les gustaría poder hablar de ello?*
- *¿Evitan leer o ver cosas que les recuerdan lo que pasó?*
- *¿Evitan ciertos objetos que los podrían nerviosos o disgustados porque estaban allí cuando sucedió?*

Trabaje individualmente con los miembros del grupo para identificar un objetivo que pueda ser beneficioso para trabajar. No incluya ningún tipo de elemento que pueda suponer un peligro para el alumno (ya sea porque la propia situación plantea riesgos o porque al miembro del grupo le faltará la supervisión necesaria del tutor para hacer el trabajo de tarea). La primera prioridad es la seguridad; la segunda prioridad es garantizar que el alumno tenga una alta probabilidad de disminuir su ansiedad, en lugar de sentirse abrumado o fuera de control. Ejemplos de buenos ejercicios

incluyen los siguientes, con la supervisión del tutor presente: cruce de caminos en el semáforo, dormir con la luz apagada o con la puerta cerrada, mirar fotos que les recuerdan el trauma, visitar un sitio seguro que es similar a aquel en el que se produjo el trauma (como un centro comercial, escuela, u otro lugar público).

Después de que los miembros del grupo hayan decidido sobre lo que quieren trabajar y lo hayan escrito en el escalón superior de la escalera, deles un ejemplo de cómo dividirlo en pequeños escalones para ayudarles a alcanzar su meta. Si un alumno presenta más de una cosa, trate de decidir cuál es la que más interfiere en su vida diaria, teniendo también en cuenta que sea la más factible de abordar en el resto de las sesiones de grupo.

*Ahora echemos un vistazo a lo que podría parecerse una escalera para un alumno de su edad que está muy nervioso porque dará un discurso frente a la clase [escriba: compartir frente a la clase en el escalón superior y la medida del Termómetro de Sentimientos = 8-10].*

*Ahora, ¿cuáles serían algunos pequeños pasos aquí abajo, en los escalones inferiores, que fuera como un 2 o un 3 en el Termómetro de Sentimientos, para que este alumno trabaje en ello esta semana?*

*Vamos a escribir "practica tu discurso en voz alta solo en tu habitación" en este escalón más bajo y un TS=2 al lado. Una vez que el alumno puede hacerlo muy fácilmente y sabe bastante bien lo que quiere decir, es posible que pueda avanzar hasta el siguiente escalón, que podría ser algo como*

*hablar delante del espejo o frente a una mascota. Veamos a lo que puede parecerse el resto de la escalera. Díganme lo que piensan [Llene la escalera con algo similar a lo siguiente, de menor a mayor: "dar el discurso en voz alta a sí mismo en la sala, practicar el discurso a sí mismo en el espejo, dar el discurso con mamá o papá, delante de sus hermanos o amigos, practicar delante del aula vacía (pedirle al maestro que le preste el salón unos minutos), darlo a un pequeño grupo en la escuela, dar el discurso delante de toda la clase".*

*Así, ¿ven que cuando este alumno llegue a sentirse a gusto dando el discurso frente a un aula vacía o a un pequeño grupo de compañeros de clase, el hacerlo frente a la clase entera probablemente no le parecerá tan difícil o ni le dará*

*tanto miedo? Ese alumno tiene mucha experiencia exitosa con los escalones pequeños y eso le ayuda a tener más confianza ahora".*

Empiece una discusión para ayudar a los alumnos a dividir sus propias metas en pequeños escalones progresivos, con el Termómetro de Sentimientos para valorar cuánta ansiedad causaría cada pequeño escalón; es decir, "¿cuál sería la medida de su Termómetro de Sentimientos para hacer este escalón esta semana?".

*Ahora que todo el mundo tiene su peldaño superior de la escalera, voy a trabajar con cada uno de ustedes para pensar en pequeños escalones que cada uno de ustedes podrá practicar a partir de esta semana. Igual que para nuestro ejemplo del alumno que estaba nervioso porque iba a dar un discurso, pensamos*

### **Consejo de implementación:**

#### **Respuestas de evitación comunes (no específicas de un tipo de suceso traumático o estresante):**

- Problemas para estar solos o dormir solos
- No querer ir a la escuela (a veces debido a la ansiedad de separación; o que algo malo les sucede a sí mismos o a sus seres queridos mientras están lejos unos de otros y, a veces, debido a algo estresante que sucedió en la escuela o en su camino hacia o desde la escuela).

#### **Preguntas para ayudarle a identificar los escalones sucesivos:**

*¿Cuál sería la medida de su Termómetro de Sentimientos si...*

- *hicieron eso durante el día o la noche [obtenga las medidas para ambos]?*
- *sus padres/adulto de confianza estuvieron con ustedes cuando lo intentaron? ¿Y si sus amigos estaban con ustedes?*
- *acaban de imaginar que están haciendo eso?*
- *leyeron algo sobre eso? ¿Y si vieron un video por Internet?*
- *fueron a un lugar parecido, pero no exactamente el mismo lugar [es decir, un parque, mercado, calle, biblioteca, habitación]?*

Termine con "¿En qué escalón de su "Escalones para enfrentar tus miedos" estarían ahora, estando el escalón superior en el rango de 8 a 10 y el escalón inferior en el rango de 1 a 3.

*que leer el discurso en la habitación del alumno sería la primera cosa que el alumno intentaría para sentirse a gusto y la pusimos en este escalón, ¿qué sería algo parecido a esto para cada uno de ustedes? Me gustaría que todos pensarán en ello ahora y luego podemos trabajar juntos cuando vaya llamándolos. Si también pueden pensar en cosas para poner sobre los otros escalones, está muy bien, pero no tienen que hacerlo ahora mismo si no quieren o no les da tiempo.*

Trabaje con los miembros del grupo individualmente para identificar cosas específicas de sus “Escalones para enfrentar tus miedos” (la primera actividad). Seleccione elementos de la lista que parezcan manejables y que tengan una medida de 4 o menos, normalmente algo en el medio o cerca de la parte inferior de la escalera (no lo más fácil ni lo más difícil). Ellos escribirán esto en las Actividades al final de la sesión y ultimarán sus planes para cuándo y cómo practicarlas.

## IV. Estrategias de afrontamiento alternativas

Empiece preguntándole al grupo qué es lo que pueden hacer si se sienten angustiados o nerviosos cuando algo les recuerda en cierta manera el trauma (como las cosas o situaciones de sus listas). Después de algunas discusiones de grupo, practique las siguientes técnicas:

- **Detener el pensamiento.** Empiece pidiéndole al grupo que piensen en los traumas que sufrieron. Pídales

que piensen en lo que pasó; cómo era; qué oían, qué veían, a qué olía, a qué les sabía la boca, qué pensaban, qué sentían. Facilite este proceso imaginativo durante un minuto o así y, entonces, diga “PAREN” o pídale que imaginen una señal de STOP, para distraer al grupo. Pregúnteles en qué están pensando ahora. La mayoría le dirá que están pensando en usted, o los demás miembros del grupo, o nada en absoluto. Explique que esto es “detener el pensamiento”. Anímelos a que hablen de maneras en las que pueden usar esta técnica cuando les molestan pensamientos angustiantes.

- **Distracción.** A continuación, hable de la distracción. Pídales ejemplos a los miembros del grupo de cómo se distraen cuando están disgustados. Estos pueden incluir leer un libro, ir a un espectáculo, jugar con videojuegos; practicar algún deporte o hacer ejercicio; o hablar con sus amigos.
- **Imágenes positivas.** Otra forma de reducir la ansiedad es cambiar las imágenes negativas por positivas, o sustituir imágenes o pensamientos negativos inútiles o angustiantes con otros positivos. Haga que los miembros del grupo le digan cosas que les encanta hacer o cosas realmente fantásticas que les han ocurrido. Los ejemplos incluyen escuchar música, bailar, estar en medio de la naturaleza, haciendo senderismo o ciclismo, pasar el tiempo con amigos de la familia, o algún suceso especialmente significativo. Pídales a los miembros del grupo que cierren los ojos e imaginen esa escena o suceso, ayudándoles a construir la imagen haciendo preguntas como “¿Cómo

se sienten? ¿Qué están haciendo?  
¿Qué está pasando a su alrededor?  
¿Qué oyen? ¿A qué huele o  
a qué sabe?”.

- **Relajación.** Recuérdeles a los miembros del grupo el ejercicio de relajación enseñado en la Sesión de Grupo 2, y repáselo o practíquelo como un grupo si es necesario.

Explique que si practican una técnica lo suficiente, podrán recurrir a ella en momentos de estrés para reducir la ansiedad. Haga que cada miembro del grupo elija una o dos técnicas para practicarlas.

## V. Tarea de actividades

### LLAMADA AL TUTOR:

Habiendo llegado a este punto, llame a los tutores para obtener su ayuda y apoyo en las técnicas de exposición a la vida real y recuérdelos qué es lo que se puede esperar. Informe a los miembros del grupo antes de llamar.

Distribuya copias de la hoja de trabajo de tarea y pídale a los alumnos que escriban las cosas que identificaron antes durante la sesión sobre las líneas debajo de “Esta semana, voy a:” en la hoja de trabajo. Después de que las escriban, pídale que hable con usted sobre cuándo y dónde van a hacerlas. Pídale que escriban esta información en los cuadros de sus hojas de trabajo. Pregúnteles cómo van a explicarles la actividad a sus tutores. Asegúrese de volver a evaluar la seguridad de las situaciones, y de ayudar a los alumnos a realizar los ajustes necesarios para asegurarse de que están apoyados por los tutores y que estarán serenos durante la actividad. Muéstreles a los alumnos cómo marcar los cuadros

de las “Medidas del Termómetro de Sentimientos” con los niveles de su Termómetro de Sentimientos antes y después de la actividad, y a su nivel más alto. Muéstreles cómo rellenar las casillas cada vez que se realice la actividad.

El éxito de la exposición conductual es responsabilidad suya, aunque los miembros del grupo trabajen sobre estas cosas en casa, entre las sesiones. Esto significa que está en sus manos ayudar a los miembros del grupo a escoger tareas razonables (en alguna parte del extremo inferior de la escalera), planearlas con suficiente detalle como para que sepan exactamente qué hacer, y anticipar y discutir posibles problemas con antelación. Por ejemplo, si un miembro del grupo elige dormir solo con las luces apagadas pero comparte una habitación con un hermano, tendrá usted que ayudarlo a planificar cómo hacerlo. Usted puede encontrar que es necesario involucrar a los tutores directamente con el fin de obtener su asistencia y apoyo en la creación de ejercicios para los miembros del grupo.

Además de las limitaciones logísticas, ayude a los miembros del grupo a anticipar pensamientos negativos inútiles que podrían interferir con la actividad. Por ejemplo, pregunte, “Cuando empieces al principio a hacer esto, ¿qué pensamientos

negativos o inútiles pueden venirte a la mente?" Haga que ellos desarrollen los pensamientos de la Silla Caliente de antemano y los escriban para que éstos puedan acceder de inmediato al pensamiento opuesto cuando lo necesiten.

La seguridad es una cuestión clave. Asegúrese de que los miembros del grupo están planeando tareas que no los expondrán a ningún peligro real, más allá de lo que experimentan diariamente. Por ejemplo, escoja tareas que encajen en los horarios y actividades existentes de los miembros del grupo. En caso de duda, consulte con los tutores sobre tareas específicas. Pero tenga en cuenta que los tutores tienen sus propias historias de trauma y sus propias técnicas de evitación y pueden ser sobreprotectores a causa de sus propios miedos. Si este parece ser el caso, reiterar el porqué de estas técnicas y sugerir que el

tutor participe en los ejercicios con el alumno si es conveniente.

Los mejores tareas para la primera semana son aquellas que pueden hacerse de forma repetitiva (por ejemplo, en la casa o cerca de su casa, o como parte de la programación normal del miembro del grupo) y que evocan ansiedad moderada pero manejable (alrededor de un 4 en el Termómetro de Sentimientos). Si estos tipos de tarea no están ya en la lista del alumno, agregue algunos que harán que este primer intento sea exitoso.

Puede que usted note que, cuando empiece a asignar actividades específicas, que los miembros del grupo se ponen nerviosos. Asegúrese de dirigir la tarea como un proceso de colaboración, de modo que los miembros del grupo se sienten en control del proceso. Reitere el porqué y repita ejemplos cuando sea necesario. Recuérdeles a los miembros del grupo que este trabajo les hará sentirse mejor y poder hacer toda una gama de actividades.



# Enfrentando tus miedos

1. Elijan algo de los escalones que estén seguros de que pueden controlarlo, con un nivel de no más de 4 en su primer intento.
- 2) Decidan cuándo y dónde pueden tratar de hacer la cosa que eligieron.
  - **Tienen que hacerlo una y otra vez, no sólo una o dos veces.**
  - **Tienen que ser capaces de hacerlo DE MANERA SEGURA:**
    - No hagan nada que pueda ponerlos en peligro.
    - No hagan nada sin antes decírselo a alguien.
3. Díganle a uno de sus padres o a su tutor lo que van a hacer y asegúrense de que entienda lo que planean hacer y de que puede ayudarles a hacerlo, si necesitan ayuda.
4. Cuando lo hagan, sigan adelante por muy nerviosos que se pongan. Continúen haciéndolo hasta que empiecen a sentirse un poco menos nerviosos o disgustados. Pueden utilizar la técnica de relajación si lo necesitan. Es posible que tengan que seguir durante mucho tiempo, hasta una hora, antes de que empiecen a sentirse mejor. Si no se sienten mejor después de una hora, no dejen de volver a intentarlo una y otra vez. A la larga, con suficiente práctica, empezarán a sentirse más a gusto.
5. Llenen la hoja de Tarea, marcando en el Termómetro de Sentimientos cómo se sentían antes y después de cada vez que lo hicieron. También, indiquen cuál fue su nivel más alto en el Termómetro de Sentimientos. Hablen con el líder de su grupo si no ven ninguna mejora.
6. Si se sienten muy angustiados, utilicen uno de los siguientes métodos para ayudar a sentirse mejor:
  - Detener el pensamiento
  - Distracción
  - Imágenes positivas
  - Relajación.

# Escalones hasta Enfrentar tus Miedos

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

10

SITUACIÓN:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8

SITUACIÓN:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6

SITUACIÓN:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4

SITUACIÓN:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2

SITUACIÓN:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Tarea

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

Esta semana, voy a:

1. \_\_\_\_\_

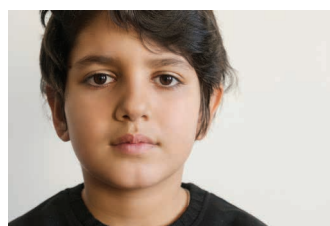
**ESTO MUESTRA CÓMO ME SENTÍ CUANDO LO HICE:**

¿CUÁNDO? / ¿DÓNDE?		Medida del Termómetro de Sentimientos		
		ANTES	DESPUÉS	MAYOR
1ª vez				
2ª vez				
3ª vez				
4ª vez				
5ª vez				

2. \_\_\_\_\_

**ESTO MUESTRA CÓMO ME SENTÍ CUANDO LO HICE:**

¿CUÁNDO? / ¿DÓNDE?		Medida del Termómetro de Sentimientos		
		ANTES	DESPUÉS	MAYOR
1ª vez				
2ª vez				
3ª vez				
4ª vez				
5ª vez				



# Exposición al recuerdo del estrés o trauma

## AGENDA

- I. Repaso de actividades
- II. Exposición al recuerdo del trauma a través de la imaginación, dibujando/escribiendo y compartiendo.
- III. Proporcionar “cierre” a la exposición.
- IV. Tarea de actividades

## OBJETIVOS

1. Disminuir la ansiedad al recordar el trauma.
2. Ayudar a los alumnos a “procesar” el suceso traumático.
3. Desarrollar el apoyo entre compañeros y reducir el estigma.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Papel de dibujo y papel pautado para escribir narraciones
2. Útiles de dibujo y de escritura
3. Copias de las hojas de actividades

## I. Repaso de actividades

Revise el progreso de los alumnos con exposición al estrés o trauma en la vida real. Destaque el hecho de que, si se practica lo suficiente, la ansiedad o el malestar disminuyen. Dé un par de ejemplos de esto en el grupo. Busque los siguientes focos de problemas y discuta las posibles soluciones. A medida que revisa el éxito con la tarea, ponga más escalones en la hoja de trabajo de los Escalones para Enfrentar tus Miedos que sean apropiados para cada uno de los miembros del grupo para que la actividad al final de la Sesión 6 sea más fácil.

### 1. No hicieron las actividades.

Indague por qué y mire a ver si hubo evitación. Utilice esta oportunidad para repasar los pensamientos negativos o inútiles y practique los ejercicios de la Silla Caliente si es posible (por ejemplo, preguntar “Cuando llegó la hora de hacer la actividad, ¿qué pensamiento surgió en tu mente que te hizo decidir no hacerla?”).

### 2. Empezó a hacerlo, pero se sintió a disgusto y paró.

Felicite al miembro del grupo por su valentía, pero señale que esto no le ayudará a sentirse mejor. Reitérele la tarea y la necesidad de seguir haciéndola hasta que la ansiedad disminuya. Háblele de las maneras para rehacer la tarea en la próxima semana con más apoyo o utilizando un miedo más sencillo

### 3. La logística interfirió.

Aporte soluciones con el grupo para averiguar las formas de sortear los obstáculos a las actividades de la tarea. Recuerde que el objetivo es eliminar toda evitación relacionada con el estrés o trauma. A menos de que el miembro del grupo sea susceptible de encontrarse en una situación particular en su vida real, no es necesario trabajar en ello.

### 4. Lo hizo pero nunca se sintió molesto.

Esto podría significar que el miembro del grupo está progresando o evitando la tarea de alguna manera (por ejemplo, mediante algún tipo de “manta de

seguridad” o “red de seguridad” que hace que de alguna manera la situación no sea desafiante ni le evoque ansiedad). Ejemplos de esto incluyen tener a alguien allí para apoyarlo, hacerlo en un momento determinado del día, etc. Indague si había algo especial que hizo que él se sintiera bien. Si es así, considere la posibilidad de pedirle al miembro del grupo que elimine esa parte de la experiencia para hacer que la tarea sea más desafiante la próxima vez.

5. **Empezó a sentirse inseguro porque sucedió algo.** Si sucedió algo que era potencialmente peligroso (o que pudiera causarle ansiedad en quienquiera que hubiera estado allí), esta reacción es normal y saludable. Felicite a los miembros del grupo por su buen juicio en la detección de un peligro real. Discuta formas de planificar la siguiente tarea para evitar cualquier peligro real e involucre al grupo en la solución de este problema. Recuérdeles a los miembros del grupo que están trabajando sobre la angustia relacionada con el estrés o trauma y no tratando de asegurarse de que nunca se sientan angustiados de nuevo

## II. Exposición al recuerdo del trauma a través de la imaginación, dibujando/escribiendo y compartiendo

El objetivo de esta parte de la sesión es continuar la exposición al recuerdo del estrés o trauma en un formato de grupo. Dependiendo de cómo fueron los encuentros individuales, el nivel de

### Consejo de implementación:

Las Sesiones 6 y 7 contienen los mismos elementos, y usted puede ser flexible en lo que haga en cada una. Por ejemplo, usted podría optar por repartir estas técnicas entre las Sesiones 6 y 7, o hacer todas las actividades en cada sesión.

Si decide dividir las técnicas mencionadas entre las Sesiones 6 y 7, una muestra de un desglose de las sesiones sería:

#### Sesión 6

- Ejercicio de exposición a la imaginación
- Dibujar, pintar, escribir, etc.
- Relajación

#### Sesión 7

- Revisar la confidencialidad
- Compartir imágenes/ historias

los síntomas entre los miembros del grupo, y la naturaleza de los traumas, se han escogido técnicas específicas para su uso en ésta y en la próxima sesión. Las técnicas incluyen:

1. **Guiar a los alumnos para que imaginen las escenas del estrés o trauma escogidas en las sesiones individuales.** Este es un buen ejercicio de calentamiento para los ejercicios de dibujar/escribir. Por ejemplo, revise brevemente con cada alumno la escena que escogieron en las sesiones individuales. Luego dígame al grupo:

*Ahora van a imaginar, cada uno de ustedes, la parte de la situación de la que acabamos de hablar. Por favor inclínese hacia atrás en su silla. Pueden cerrar los ojos si quieren. Traten de imaginar esa parte de lo que les sucedió. Mientras voy hablando, imaginen las cosas que les pido; yo les haré algunas preguntas para ayudarles a imaginarlas, pero no me contesten en voz alta. [Hable despacio. Supervise a los miembros del grupo y acérquese a ellos, según lo crea necesario, ya sea para asegurarse de que están haciendo el ejercicio o para ayudarles a evitar que se angustien demasiado. Haga las siguientes preguntas] ¿Quién está en tu imagen? ¿Qué está sucediendo? ¿Qué aspecto tiene? ¿Cómo te sientes mientras esto está sucediendo? ¿Qué estás pensando? ¿Qué estás haciendo? ¿A qué huele? ¿Qué sonidos hay? ¿A qué te sabe la boca? ¿Qué sientes al tocar las cosas? ¿Qué pasa después? ¿Cómo te sientes mientras esto está sucediendo? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?*

2. **Dibujar imágenes (menores o alumnos menos verbales) o escribir la narración del suceso estresante o traumático.** Esto permite la expresión creativa del recuerdo del estrés o trauma y puede ser especialmente útil si ya se ha “preparado” el recuerdo con el ejercicio de imaginación. Estos dibujos/relatos pueden ser compartidos con el grupo o mantenerse en privado. Pídales a los miembros del grupo que describan sus imágenes o lean sus relatos en voz alta. Luego pídale a los otros miembros del grupo que

ofrezcan su apoyo. Tenga cuidado y asegúrese de que los otros miembros del grupo no hagan comentarios críticos o ignoren la confidencia. Si algo de esto ocurre, procéselo revisando reacciones comunes al estrés o trauma y normalizando las reacciones de los otros miembros del grupo. Hágales saber de antemano a los miembros del grupo que usted no quiere que les den a los otros miembros del grupo demasiados detalles sobre lo sucedido, porque es difícil para otros escuchar tantas historias. Por el contrario, pídale que se centren más en los detalles de cómo se sintieron y qué estaban pensando en ese momento. Adviértales que puede que usted los haga detenerse si siente que están dando demasiados detalles.

3. **Contarle al grupo partes específicas del suceso estresante o traumático.** Esto puede serles más molesto, pero también más útil. Utilice esta técnica cuidadosamente con sucesos que los alumnos ya sean capaces de procesar y que no abrumen a los demás miembros del grupo. Esta técnica está menos estructurada que compartir los dibujos o los relatos, y puede ser más apropiada en grupos de alumnos de mayor edad. Deje tiempo para el procesamiento de las revelaciones. Antes de utilizar esta técnica, coméntele a los miembros del grupo, que tendrán que dar apoyo después de las revelaciones, no juicios ni indiferencia. Hágales saber de antemano a los miembros del grupo que usted no quiere que les den a los otros miembros del grupo demasiados detalles sobre lo sucedido, porque es difícil para otros escuchar tantas historias. Por

el contrario, pídale que se centren más en los detalles de cómo se sintieron y qué estaban pensando en ese momento. Advíértales que puede que usted los haga detenerse si siente que están dando demasiados detalles.

Utilice la información de las sesiones individuales para alentar a los miembros del grupo para que se apoyen mutuamente. Antes de empezar, recuérdelos la importancia de ser comprensivos. A manera de modelo dé usted mismo muestras de apoyo primero y, a continuación, pídale a los miembros del grupo que digan algo también. No permita que los miembros del grupo se ignoren ni se burlen unos de otros.

Si en la(s) sesión(ones) individual(es) y en las tareas le fue bien a un miembro del grupo y parece haber superado algunas de las angustias relacionadas con el trauma, considere la posibilidad de asignarle trabajos sobre otras partes del suceso traumático o un segundo suceso traumático en adición al primero. También puede incluir esto como parte de la tarea del miembro del grupo si usted cree que puede trabajar correctamente.

Durante esta parte de la sesión, dese tiempo para reforzar las habilidades ya aprendidas por los miembros del grupo. Por ejemplo, use la Silla Caliente para confrontar pensamientos especialmente difíciles (después de acabar el ejercicio.) Usted podría presentar esta idea diciendo:

***Me di cuenta de que durante el trauma que pensaste, "Yo tengo la culpa de todo". Cuando piensas en ello ahora, ¿hasta qué punto crees que es verdad? [Si el es miembro del grupo aún piensa que es verdad, continúe.] ¿Recuerdas cuando***

***trabajamos en Pensamientos de la Silla Caliente? ¿Hay algún pensamiento de la Silla Caliente que sea más realista y que podría funcionar mejor para esta situación?***

Si un miembro del grupo tiene dificultades para generar un pensamiento alternativo, pídale ayuda al grupo hasta que se proponga un pensamiento más realista.

### III. Proporcionar "cierre" a la exposición

El objetivo de esta parte de la sesión es proporcionar un cierre al ejercicio dirigiendo un debate sobre lo que fue de gran ayuda. Hágales las siguientes preguntas a los miembros del grupo:

- *¿Qué sintieron dedicando tiempo a pensar en lo que sucedió? ¿Fue mejor o peor de lo esperado?*
- *¿Qué sintieron al compartir con el grupo lo que les sucedió? ¿Fue mejor o peor de lo esperado?*
- *¿Qué les dijeron otros miembros del grupo que les fue útil?*
- *¿Cómo creen que se sentirán la próxima vez que piensen y hablen sobre lo que les sucedió a ustedes?*
- *¿Qué quieren hacer en la próxima sesión para hacer de esto una experiencia mejor para ustedes?*

#### **Consejo de implementación:**

Un ejercicio de relajación puede ser útil para proporcionar un cierre al final del ejercicio de exposición a la imaginación, especialmente si los alumnos parecen angustiados.

## IV. Tarea de actividades

Use la hoja de trabajo "Tarea: Parte 1" para asignar el trabajo tanto sobre la exposición a la vida real como sobre la exposición al recuerdo del estrés o trauma (utilice copias adicionales si es necesario). Asigne las actividades individualmente a los miembros del grupo, usando una de las siguientes opciones para continuar la exposición:

1. Haga que los miembros del grupo terminen los dibujos o narraciones que comenzaron en la Parte II de esta sesión. (Estos deberán ser sobre las partes de un suceso que necesitan más trabajo del que recibieron en la sesión de grupo).

Haga sugerencias concretas sobre las partes en las que centrarse.

2. Pídales a los miembros del grupo que dediquen tiempo a mirar las imágenes o a leer los relatos. Pídales que dediquen tiempo a imaginar la parte traumática de la historia varias veces.
3. Continúe con las tareas sobre la exposición a la vida real de los "Escalones para enfrentar tus miedos" del alumno utilizando la hoja de trabajo "Tarea: Parte 2".
4. Use la hoja de trabajo "Tarea"-Parte 2 para practicar el ejercicio de la Silla Caliente.

# Tarea: Parte 1

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

Esta semana, voy a:

1. \_\_\_\_\_

**ESTO MUESTRA CÓMO ME SENTÍ CUANDO LO HICE:**

¿CUÁNDO? / ¿DÓNDE?		Medida del Termómetro de Sentimientos		
		ANTES	DESPUÉS	MAYOR
1ª vez				
2ª vez				
3ª vez				
4ª vez				
5ª vez				

2. \_\_\_\_\_

**ESTO MUESTRA CÓMO ME SENTÍ CUANDO LO HICE:**

¿CUÁNDO? / ¿DÓNDE?		Medida del Termómetro de Sentimientos		
		ANTES	DESPUÉS	MAYOR
1ª vez				
2ª vez				
3ª vez				
4ª vez				
5ª vez				







# Exposición al recuerdo del estrés o trauma

## AGENDA

- I. Repaso de actividades
- II. Exposición al recuerdo del trauma a través de la imaginación, dibujando/escribiendo y compartiendo
- III. Proporcionar “cierre” a la exposición
- IV. Tarea de actividades

## OBJETIVOS

1. Disminuir la ansiedad al recordar el trauma.
2. Ayudar a los alumnos a “procesar” el suceso traumático.
3. Desarrollar el apoyo entre compañeros y reducir el estigma.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Copias de las hojas de actividades.
2. Papel de dibujo y papel pautado para escribir narraciones.
3. Útiles de dibujo y de escritura.

## I. Repaso de actividades

Revise las actividades con los miembros del grupo, preguntándoles cómo se sintieron cuando hicieron los ejercicios de imaginación, dibujar o escribir sobre las tensiones o traumas. Busque los siguientes focos de problemas y corrija los como se indica:

### 1. No hizo ninguna actividad.

Examine las razones para ello. ¿Fue miedo? ¿Renuencia a sentirse angustiado? ¿Querer evitar pensar en el estrés o trauma? Si es así, repase el porqué del tratamiento. Si es posible, involucre a otros miembros de grupo para ayudarlo a convencer al alumno de que este trabajo es valioso, aunque doloroso. Intente encontrar una analogía pertinente (por ejemplo, “el que no arriesga no gana”) que motiven al alumno. Recuérdele que este trabajo tiene un límite de tiempo. Utilice esta oportunidad para examinar los pensamientos negativos y practicar ejercicios de la Silla Caliente si es posible (por ejemplo, “Cuando era la hora de hacer las actividades, ¿qué pensamientos se te vinieron a la

cabeza que te hicieron decidir no hacerlas?”).

### 2. No tuvo tiempo/privacidad/etc.

Trabaje con los miembros del grupo sobre obstáculos logísticos para la realización de las actividades para asegurar el éxito en la próxima semana. Con tacto, indague otras posibles razones para la renuencia, tal como aparece en el n.º 1.

### 3. No se incomodó/no fue angustiante.

Esto podría significar progreso o evitación. Indague si el miembro del grupo hizo el ejercicio completo o no y si trabajó en las partes dolorosas del recuerdo o no. Si parece que lo hizo correctamente, es posible que el recuerdo no sea tan doloroso como se esperaba. Si el ejercicio no se hizo correctamente, con mucho tacto confronte la evitación y comprométase a trabajar en esos puntos durante el resto de la sesión.

### 4. Se sintió fatal/demasiado angustiante.

Reenfoque esto como un trabajo positivo y valiente sobre el problema. Recuérdele al miembro del grupo que se tarda

cierto tiempo en que el recuerdo se vuelva menos inquietante pero que está haciendo lo que debe hacerse para sentirse mejor. Vigile atentamente la exposición durante el resto de la sesión, y ayude al miembro del grupo a que module las emociones (por ejemplo, ralentizar con relajación) durante el ejercicio de modo que puede hacer esto en casa.

Asegúrese de revisar también las otras tareas, buscando en la exposición a la vida real y la práctica de la Silla Caliente.

## II. Exposición al recuerdo del trauma a través de la imaginación, dibujando/escribiendo y compartiendo

Es posible que, con base en el trabajo de un miembro del grupo y en las actividades de la sesión anterior, sea necesario modificar los objetivos de la exposición que se formularon en la sesión individual. En esta parte de la sesión, propóngale al miembro del grupo el reto de trabajar sobre una parte más difícil del recuerdo del estrés o trauma, pero solo si ha tenido éxito en los ejercicios anteriores. De lo contrario, usted puede optar por que repita un ejercicio anterior, quizás modificándolo para hacerlo más útil. Al igual que en la última sesión, las opciones incluyen:

1. **Guiar a los alumnos para que imaginen las escenas del estrés o trauma escogidas en las sesiones individuales.** Este es un buen ejercicio de calentamiento para los ejercicios de dibujar/escribir. Por ejemplo, revise brevemente

con cada alumno la escena que escogieron en las sesiones individuales. Luego dígame al grupo:

*Ahora van a imaginar, cada uno de ustedes, la parte de la situación de la que acabamos de hablar. Por favor inclínese hacia atrás en su silla. Pueden cerrar los ojos si quieren. Traten de imaginar esa parte de lo que les sucedió. Mientras voy hablando, imaginen las cosas que les pido. De vez en cuando hablaré con cada uno de ustedes, así que traten de no distraerse cuando me oigan hablarles a los demás. [Hable despacio. Supervise a los miembros del grupo y acérquese a ellos, según lo crea necesario, ya sea para asegurarse de que están haciendo el ejercicio o para ayudarles a evitar que se angustien demasiado. Haga las siguientes preguntas] ¿Quién está en tu imagen? ¿Qué está sucediendo? ¿Qué aspecto tiene? ¿Cómo te sientes mientras esto está sucediendo? ¿Qué estás pensando? ¿Qué estás haciendo? ¿A qué huele? ¿Qué sonidos hay? ¿A qué te sabe la boca? ¿Qué sientes al tocar las cosas? ¿Qué pasa después? ¿Cómo te sientes mientras esto está sucediendo? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?*

Opcional: puede ser útil un ejercicio de relajación si los miembros del grupo se muestran agitados al final del ejercicio.

2. **Dibujar imágenes (menores o alumnos menos verbales) o escribir la narración del suceso estresante o traumático.** Esto permite la expresión creativa del recuerdo del estrés o trauma y puede ser especialmente útil si ya se ha “preparado” el recuerdo con el ejercicio de imaginación.

Estos dibujos/relatos pueden ser compartidos con el grupo o mantenerse en privado. Pídale a los miembros del grupo que describan sus imágenes o lean sus relatos en voz alta. Luego pídale a los otros miembros del grupo que ofrezcan su apoyo. Tenga cuidado y asegúrese de que los otros miembros del grupo no hagan comentarios críticos o ignoren la confidencia. Si algo de esto ocurre, procéselo revisando reacciones comunes al estrés o trauma y normalizando las reacciones de los otros miembros del grupo. Hágales saber de antemano a los miembros del grupo que usted no quiere que les den a los otros miembros del grupo demasiados detalles sobre lo sucedido, porque es difícil para otros escuchar tantas historias. Por el contrario, pídale que se centren más en los detalles de cómo se sintieron y qué estaban pensando en ese momento. Advírtales que puede que usted los haga detenerse si siente que están dando demasiados detalles.

3. **Contarle al grupo partes específicas del suceso estresante o traumático.** Esto puede serles más molesto, pero también más útil. Utilice esta técnica cuidadosamente con sucesos que los alumnos ya sean capaces de procesar y que no abrumen a los demás miembros del grupo. Esta técnica es menos estructurada que compartir los dibujos o los relatos, y puede ser más apropiada en grupos de alumnos de mayor edad. Deje tiempo para el procesamiento de las revelaciones. Antes de utilizar esta técnica, coménteles a los miembros del grupo, que tendrán que dar apoyo después de las revelaciones, no juicios ni

indiferencia. Hágales saber de antemano a los miembros del grupo que usted no quiere que les den a los otros miembros del grupo demasiados detalles sobre lo sucedido, porque es difícil para otros escuchar tantas historias. Por el contrario, pídale que se centren más en los detalles de cómo se sintieron y qué estaban pensando en ese momento. Advírtales que puede que usted los haga detenerse si siente que están dando demasiados detalles.

Al igual que en la última sesión, puede ser conveniente recurrir a una parte diferente del suceso traumático o un segundo o incluso un tercer suceso traumático si el miembro del grupo que ha hecho progresos suficientes en la que fue considerada la más triste.

Durante esta parte de la sesión, dese tiempo para reforzar las habilidades ya aprendidas por los miembros del grupo. Por ejemplo, use la Silla Caliente para confrontar pensamientos especialmente difíciles (después de acabar el ejercicio.) Usted podría presentar esta idea diciendo:

*Me di cuenta de que durante el trauma que pensaste, “Yo tengo la culpa de todo”. Cuando piensas en ello ahora, ¿hasta qué punto crees que es verdad? [Si el es miembro del grupo aún piensa que es verdad, continúe.] ¿Recuerdas cuando trabajamos en Pensamientos de la Silla Caliente? ¿Hay algún pensamiento de la Silla Caliente que sea más realista y que podría funcionar mejor para esta situación?*

Si un miembro del grupo tiene dificultades para generar un pensamiento alternativo, pídale ayuda al grupo hasta que se proponga un pensamiento más realista.

### III. Proporcionar “cierre” a la exposición

El objetivo de esta parte de la sesión es proporcionar un cierre al ejercicio dirigiendo un debate sobre lo que fue de gran ayuda. Hágales las siguientes preguntas a los miembros del grupo:

- *¿Qué sintieron dedicando tiempo a pensar en lo que sucedió? ¿Fue mejor o peor de lo esperado?*
- *¿Qué sintieron al compartir con el grupo lo que les sucedió? ¿Fue mejor o peor de lo esperado?*
- *¿Qué les dijeron otros miembros del grupo que les fue útil?*
- *¿Cómo creen que se sentirán la próxima vez que piensen y hablen sobre lo que les sucedió a ustedes?*
- *¿Qué quieren hacer en la próxima sesión para hacer de esto una experiencia mejor para ustedes?*

### IV. Tarea de actividades

Use la hoja de trabajo “Tarea: Parte 1” para asignar el trabajo tanto sobre la exposición a la vida real como sobre la exposición al recuerdo del estrés o trauma (utilice copias adicionales si es necesario). Asigne las actividades individualmente a los miembros del grupo, usando una de las siguientes opciones para continuar la exposición:

1. Haga que los miembros del grupo terminen los dibujos o narraciones que comenzaron en la Parte II de esta sesión. (Estos deberán ser sobre las partes de un suceso que necesitan más trabajo del que recibieron en la sesión de grupo). Haga sugerencias concretas sobre las partes en las que centrarse.
2. Pídales a los miembros del grupo que dediquen tiempo a mirar las imágenes o a leer los relatos. Pídales que dediquen tiempo a

imaginar la parte traumática de la historia varias veces.

3. Continúe con las tareas sobre la exposición a la vida real de los “Escalones para enfrentar tus miedos” del alumno utilizando la hoja de trabajo “Tarea: Parte 2”.
4. Use la hoja de trabajo “Tarea”-Parte 2 para practicar el ejercicio de la Silla Caliente.

# Tarea: Parte 1

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

Esta semana voy a:

1. \_\_\_\_\_

**ESTO MUESTRA CÓMO ME SENTÍ CUANDO LO HICE:**

¿CUÁNDO? / ¿DÓNDE?		Medida del Termómetro de Sentimientos		
		ANTES	DESPUÉS	MAYOR
1ª vez				
2ª vez				
3ª vez				
4ª vez				
5ª vez				

2. \_\_\_\_\_

**ESTO MUESTRA CÓMO ME SENTÍ CUANDO LO HICE:**

¿CUÁNDO? / ¿DÓNDE?		Medida del Termómetro de Sentimientos		
		ANTES	DESPUÉS	MAYOR
1ª vez				
2ª vez				
3ª vez				
4ª vez				
5ª vez				





# Introducción a la solución de problemas

## AGENDA

- I. Repaso de actividades
- II. Introducción a la Solución de problemas
- III. Vínculo entre los Pensamientos negativos inútiles y las Acciones
- IV. Soluciones de lluvia de ideas
- V. Toma de decisiones: Pros y contras
- VI. Tarea de actividades

## OBJETIVOS

1. Enseñar el vínculo entre pensamientos y acciones.
2. Desarrollar habilidades: solución de problemas.
3. Ayudar a los alumnos a lidiar con los problemas de la vida real.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Copias de las hojas de actividades

## I. Repaso de actividades

Repase las actividades con los miembros del grupo, como lo hizo en la sesión anterior. Pregúnteles cómo se sintieron cuando hicieron los ejercicios de imaginación, dibujar o escribir sobre las tensiones o traumas. Busque los siguientes focos de problemas y corríjalos como se indica:

1. **No hizo ninguna actividad.**  
Examine las razones para ello. ¿Fue miedo? ¿Renuencia a sentirse angustiado? ¿Querer evitar pensar en el estrés o trauma? Si es así, repase el porqué del tratamiento. Si es posible, involucre a otros miembros de grupo para ayudarle a convencer al alumno de que este trabajo es valioso, aunque doloroso. Intente encontrar una analogía pertinente (por ejemplo, “el que no arriesga no gana”) que motiven al alumno. Recuérdele que este trabajo tiene un límite de tiempo. Utilice esta oportunidad para examinar los pensamientos negativos y practicar ejercicios de la Silla Caliente si es posible

(por ejemplo, “Cuando era la hora de hacer las actividades, ¿qué pensamientos se te vinieron a la cabeza que te hicieron decidir no hacerlas?”).

2. **No tuvo tiempo/privacidad/etc.**  
Trabaje con los miembros del grupo sobre obstáculos logísticos para la realización de las actividades para asegurar el éxito en la próxima semana. Con tacto, indague otras posibles razones para la renuencia, tal como aparece en el n.º1.
3. **No se incomodó/no fue angustiante.** Esto podría significar progreso o evitación. Indague si el miembro del grupo hizo el ejercicio completo o no y si trabajó en las partes dolorosas del recuerdo o no. Si parece que lo hizo correctamente, es posible que el recuerdo no sea tan doloroso como se esperaba. Si el ejercicio no se hizo correctamente, con mucho tacto confronte la evitación y comprométase a trabajar en esos puntos durante el resto de la sesión
4. **Se sintió fatal/demasiado angustiante.** Reenfoque esto como un trabajo positivo y valiente

sobre el problema. Recuérdele al miembro del grupo que se tarda cierto tiempo en que el recuerdo se vuelva menos inquietante pero que está haciendo lo que debe hacerse para sentirse mejor. Considere maneras de trabajar primero con partes de el recuerdo del trauma menos angustiosas, y luego trabajar hacia las partes más perturbadoras. Tenga en cuenta las referencias que puedan ser necesarias para el alumno después de que las sesiones de grupo de la CBITs terminen.

Asegúrese de revisar también las otras tareas, buscando en la exposición a la vida real y la práctica de la Silla Caliente.

## II. Introducción a la Solución de problemas<sup>1</sup>

La finalidad de esta parte de la sesión es presentar brevemente la idea de que solucionar los problemas con otras personas requiere de práctica. Empiece pidiéndoles a los miembros del grupo que le enumeren los conflictos o problemas que tienen con amigos, familiares o maestros, y vaya escribiéndolos en la pizarra. En la medida de lo posible, utilice esa lista de problemas durante el resto de la sesión. En la elección de ejemplos para el grupo, considere los tipos de síntomas que están expresando y cómo trabajan juntos dentro del grupo. Dos tipos de ejemplos son

<sup>1</sup> Esta introducción sobre “healthy management of reality - (gestión sana de la realidad)” se deriva de Muñoz, R. F., & Miranda, J. (1986). Group Therapy Manual for Cognitive-Behavioral Treatment of Depression. San Francisco General Hospital, Depression Clinic. (Activities – Session 4), y, modificada para adolescentes, en Asarnow, J., Jaycox, L. H., Clarke, G., Lewinsohn, P., Hops, H., & Rohde, P. (1999). Stress and Your Mood: A Manual. Los Angeles: UCLA School of Medicine.

posibles: (1) un ejemplo general de problemas comunes familiares o con compañeros (pero sobre ansiedad y/o evitación); y (2) un ejemplo enfocado en el estrés o trauma relacionado con situaciones sociales (por ejemplo, la revelación de un abuso, una evitación que interfiere con las amistades). Ambos ejemplos se muestran en la Sección III. Introduzca la solución de problemas como sigue:

*A veces, algunas personas piensan que están angustiadas porque tienen “problemas reales” y que “cualquiera que tuviera esos problemas estaría angustiado”.*

*Si ustedes se sienten así, generalmente piensan que tienen que solucionar el problema para sentirse mejor. Pero eso no es cierto, ustedes PUEDEN ejercer cierto control sobre el hecho de sentirse mejor.*

*Cada problema tiene tres partes:*

1. *Sucesos físicos (objetivos, medibles).*
2. *Cómo piensan y actúan los demás.*
3. *Cómo piensa y actúa uno mismo.*

*Hoy podemos trabajar sobre cómo piensan ustedes en las cosas y cómo actuar en ellas.*

## III. Vínculo entre los pensamientos negativos inútiles y las acciones

Continuando con la solución de problemas, esta parte de la sesión examina las maneras en que los pensamientos influyen en el comportamiento con amigos y familiares. Haga la observación de que

diferentes pensamientos conducen a diferentes acciones y que una manera de cambiar la forma en que actuamos con amigos y familiares es examinando nuestro pensamiento sobre lo sucedido.

**Ejemplo 1 (General):**

*Los amigos de Tom van a ir a un baile en la escuela, y todos ellos han invitado a una pareja. Tom es el único que todavía no le ha pedido a nadie que vaya con él. Tom tiene miedo de que la chica que le gusta, Yolanda, no quiera ir con él, así que ha estado evitando pedírselo. Él va caminando por el pasillo y ve a Yolanda hablando con un chico de su clase, y piensa, “Ella va a bailar con él”, así que se da la vuelta para evitarla y se va directamente a su casa desde la escuela.*

*En este ejemplo, ¿qué pensó Tom? ¿Qué hizo? [Escriba los pensamientos y acciones en dos columnas en la pizarra como en la Tabla 7]. Pueden ver que lo que hizo Tom tiene mucho sentido, teniendo en cuenta lo que pensó. ¿Quién puede decirme algunas otras maneras de pensar en ese problema?” [Haga la lista de varios*

*otros pensamientos como en la Tabla 6, utilizando preguntas de la Silla caliente si es necesario. A continuación, repase cada pensamiento y diga lo que haría Tom si estuviera pensando eso].*

**Ejemplo 2 (Relacionado con el trauma):**

*Uno de ustedes le cuenta a una amiga lo que le sucedió y ella no le dice gran cosa y se va un poco más tarde. Van a la escuela el día siguiente y su amiga está hablando con un grupo de otros niños. Ustedes piensan que su amiga está contándoles lo que les pasó a ustedes, y se sienten realmente enojados y molestos. Ustedes evitan a su amiga y le cuelgan cuando ella los llama a casa esa noche.*

*En este ejemplo, ¿qué pensaron? ¿Qué hicieron? [Escriba los pensamientos y acciones en dos columnas en la pizarra como en la Tabla 7]. Pueden ver que lo que ustedes hicieron tiene mucho sentido, teniendo en cuenta lo que pensaron. ¿Quién puede decirme algunas otras maneras de pensar en ese problema?” [Haga la lista de varios otros pensamientos como*

TABLA 5

**Posibles pensamientos y acciones de Tom.**

PENSAMIENTOS	ACCIONES
Ella va a bailar con él.	NO le pide que salga con él; se va a su casa.
Ella está diciéndole a él que le gusto YO.	Va enseguida a pedirle que salga con él.

TABLA 6

**Más pensamientos y acciones posibles de Tom.**

PENSAMIENTOS	ACCIONES
Están hablando de la escuela.	La busca después y le pide que salga con él.
Tal vez ella va a bailar con él.	Averigua y ve si es verdad.
Si ella me dice que no, puedo invitar a alguien más.	Primero la invita a ella; luego, a otra chica.

TABLA 7

**Posibles pensamientos y acciones del ejemplo 2.**

PENSAMIENTOS	ACCIONES
Ella les dijo a todos lo que me pasó a mí.	Evita a todos.
Todos sienten pena por mí.	Recibe cierto apoyo de ellos.
Todos ellos piensan que soy un marginado.	Evita a todos.

TABLA 8

**Más pensamientos y acciones posibles del ejemplo 2.**

PENSAMIENTOS	ACCIONES
Ella está ocupada con ellos ahora, pero ella no les contaría nada de mí.	Se pone al día con ella más tarde.
Va a tardar tiempo en darse cuenta de lo que me pasó, entonces será amable conmigo de nuevo.	Lo deja pasar, por ahora, pero habla con ella cuando lo llama.
Después de todo, no es buena amiga.	Se da cuenta de que no es de confianza, pero intentará hablar con otra persona alguna otra vez.

*en la Tabla 8, utilizando preguntas de la Silla caliente si es necesario. A continuación, repase cada pensamiento y diga lo que harían ustedes si estuvieran pensando eso].*

Para resumir, haga la observación de que diferentes pensamientos sobre un problema llevarán a hacer las cosas de forma diferente para manejar el problema. Por lo tanto, es importante asegurarse de que su pensamiento es útil y preciso antes de decidir qué hacer.

## IV. Soluciones de lluvia de ideas

El objetivo de esta parte de la sesión es practicar la generación de muchas soluciones a los problemas de la vida real, de modo que los miembros del grupo no se queden “estancados” en un tipo de respuestas (a menudo basadas en el pensamiento erróneo). Esta parte de la sesión es

especialmente importante para los miembros del grupo que tienden a actuar impulsivamente. Esto les ayuda a que ralenticen su proceso de pensamiento y darse más opciones de cómo actuar. Anime a los miembros del grupo a que sean creativos, pero también a que incluyan conductas apropiadas lo más posible. Termine con los ejemplos utilizados en la Sección III o utilice un nuevo ejemplo basado en los puntos que se han planteado. Para romper con la presentación didáctica, divida el grupo en dos equipos y pídale que trabajen en el mismo ejemplo. Dígale al grupo que el equipo que logre la mayor cantidad posible de acciones ganará la competencia. Luego vuelva a unir al grupo y revisen todas las posibilidades generadas.

### **Ejemplo 1 (General):**

*¿Cuáles son algunas cosas diferentes que Tom podría hacer en esta situación?*

*Vamos a enumerarlas en la pizarra:*

- *Preguntarle a ella si va a ir al baile, y si no, pedirle que vaya con él.*
- *Preguntarles a las amigas de ella si ella va a ir al baile.*
- *Si ella va al baile, pensar en invitar a otra chica.*
- *Decidir no ir al baile y hacer otros planes.*

**Ejemplo 2 (Relacionado con el trauma):**

*¿Cuáles son algunas de las cosas que ustedes podrían hacer en esta situación?*

*Vamos a enumerarlas en la pizarra:*

- *Preguntarle a su amiga si se lo contó a otros.*
- *Si se lo contó a los otros, explicarle a ella cómo se sienten al respecto.*
- *Tratar de encontrar amigos que sean más confiables.*
- *Dejarlo estar, no importa si ellos saben lo que pasó.*

## V. Toma de decisiones: Pros y contras

El objetivo de esta parte de la sesión es evaluar las posibles acciones que los alumnos están considerando. Para los grupos de personas de menor edad, use los términos aspectos positivos y negativos, y para los grupos de más edad, use "pros y contras". Escoja una de las acciones favoritas que vayan con los dos ejemplos citados en la Sección III, escribálas en la pizarra y luego haga dos columnas llamadas "aspectos positivos" o "pros" y "aspectos negativos" o "contras". Divida al grupo en dos equipos y pídale que generen las razones por las que la acción preferida sería una buena o una mala cosa que hacer. Anímelos a que aporten elementos a ambas columnas. Haga la revisión con todo el grupo.

## VI. Tarea de actividades

Las actividades siguientes consisten en escoger un problema actual y usar las hojas de trabajo para solucionar el problema. Dedíqueles unos minutos a los miembros del grupo individualmente. Si no pueden pensar en problemas, seleccione aquellos en los que han trabajado antes en la sesión de grupo. Seleccionar también temas adicionales de la hoja de los "Escalones para enfrentar tus miedos" (Sección III de la Sesión de Grupo 5) para la exposición a la vida real. Asegúrese de trabajar con cada uno de los miembros del grupo para aclarar los detalles de la tarea.

1. Completar la hoja de trabajo "Práctica de solución de problemas".
2. Continuar con la exposición a la vida real (utilizando la hoja de trabajo "Tarea de solución de problemas").

# Práctica de Solución de Problemas

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

En el cuadro, escribe sobre un problema que estés teniendo y luego completa el resto de la página.

¿Cuál es el problema en el que vas a trabajar?

## PENSAMIENTOS INÚTILES SOBRE EL PROBLEMA

---

---

---

---

## PENSAMIENTOS DE LA SILLA CALIENTE

---

---

---

---

## POSIBLES COSAS QUE PUEDES HACER AL RESPECTO:

---

---

---

---

¿Cuál es el mejor? Piensa en los aspectos positivos y negativos, o pros y contras de cada uno, y pon unas \*\* junto al que quieres probar primero

**¡Pruébalo! ¿Cómo funcionó?**



# Tarea de Solución de Problemas

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

Esta semana, voy a::

1. \_\_\_\_\_

**ESTO MUESTRA CÓMO ME SENTÍ CUANDO LO HICE:**

¿CUÁNDO? / ¿DÓNDE?		Medida del Termómetro de Sentimientos		
		ANTES	DESPUÉS	MAYOR
1ª vez				
2ª vez				
3ª vez				
4ª vez				
5ª vez				

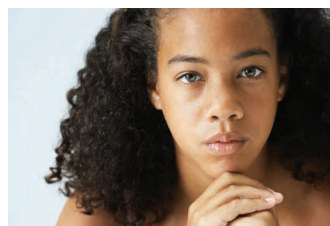
2. \_\_\_\_\_

**ESTO MUESTRA CÓMO ME SENTÍ CUANDO LO HICE:**

¿CUÁNDO? / ¿DÓNDE?		Medida del Termómetro de Sentimientos		
		ANTES	DESPUÉS	MAYOR
1ª vez				
2ª vez				
3ª vez				
4ª vez				
5ª vez				

ALUMNOS

**SESIÓN DE  
GRUPO 9**



# Práctica con la Solución de problemas sociales

## AGENDA

- I. Repaso de actividades
- II. Práctica con la Solución de problemas y la Silla Caliente
- III. Repaso de Conceptos clave (No hay tarea de actividades)

## OBJETIVOS

1. Desarrollar habilidades: Desafiar pensamientos negativos inútiles.
2. Desarrollar habilidades: Solución de los problemas.
3. Ayudar a los alumnos a lidiar con los problemas de la vida real.

## MATERIALES ESPECIALES

Ninguno

## I. Repaso de actividades

Revise la tarea de Solución de problemas. Revise la práctica sobre los obstáculos para solucionar problemas, y pídale al grupo que genere nuevas ideas de cómo manejar el hecho de que un miembro del grupo se quede “estancado”. Algunos miembros del grupo no podrán superar algún problema a causa de la naturaleza del problema. Cuando esto suceda, señale que los miembros del grupo se han esforzado lo más que han podido, pero que no todo depende de ellos. Señale que PUEDEN controlar su forma de pensar y de actuar, y, por lo tanto, cómo se sienten respecto al problema. También podrían dividir el problema en partes que pueden controlar. Ayude a los miembros del grupo a encontrar maneras de sentirse mejor sobre las situaciones utilizando los ejercicios de la Silla Calientes o sugiriéndoles la relajación, si procede.

Revise la práctica de exposición a la vida real y determine si es necesario el trabajo continuo. Si es así, atienda esto individualmente mediante llamadas de teléfono al tutor, o conversaciones privadas con los alumnos. Si los alumnos están reportando niveles bajos del Termómetro de Sentimientos para la mayoría de las cosas de sus listas, felicítelos y reitere la necesidad de continuar.

## II. Práctica con la Solución de problemas y la Silla caliente

En esta parte de la sesión, la mayor parte del tiempo se dedicará a la práctica y el repaso. Según el grupo, se puede dedicar el tiempo a la solución de problemas o a la Silla Caliente, o, en la mayoría de los casos, a ambos. Haga que el grupo y cada miembro individualmente se concentren en los problemas de la vida real que están interfiriendo con su vida. Utilice este tiempo para consolidar las técnicas y ayudar a los alumnos a desarrollar

habilidades para manejar los problemas reales.

---

### Actividad de grupo:

Divida al grupo en dos equipos. Presente un problema en el que estén involucradas varias personas (vea el ejemplo que sigue, pero intente usar algo relevante para el grupo). Asigne el papel de "Joe" a un equipo y el papel de "Anna" al otro. En primer lugar, use la Silla Caliente para afrontar pensamientos negativos inútiles para cada uno de los papeles. A continuación, pídale a cada grupo que siga los pasos de solución de problemas para tomar una decisión sobre qué hacer para cada papel. Compare las decisiones y discútalas como un solo grupo.

#### Ejemplo:

*Joe, Anna, y Dana van a reunirse en el baile de la escuela el viernes por la noche. Han sido amigos desde la escuela primaria. Justo después de llegar al baile, Joe y Dana quieren salir a buscar algo para comer. Anna quiere quedarse en el baile, está allí un muchacho que le gusta. Ellos le dicen que se quede, pero ella les dice que quiere que ellos se queden también. Ellos todavía quieren irse.*

Asigne los pensamientos de Joe a un grupo y los pensamientos de Anna al otro. Haga que cada equipo realice la Silla Caliente para contraatacar los pensamientos negativos inútiles que hacen que Joe/Anna se enoje y, luego, haga una lluvia de ideas de soluciones, sopesa los pros y los contras, y escoja una solución. Reúna a los dos equipos y pídeles que presenten su solución y la razón por la que la eligieron. Si las soluciones coinciden (trabajo de ambas partes), es el final del ejercicio. Si no coinciden, tienen que negociar

para llegar a un acuerdo que funcione para ambos equipos.

## III. Repaso de Conceptos clave

Estructure un repaso informal de los conceptos clave que los alumnos han aprendido. Ejemplos de preguntas:

***Nombren tres reacciones comunes al trauma.***

***¿Cuál es una de las preguntas que ustedes pueden hacerse a sí mismos cuando tienen un pensamiento negativo inútil?***

***Díganme otra manera (además de hacerse preguntas a sí mismos) para combatir los pensamientos negativos inútiles.***

***¿Cuál es una de las cosas que están bien que hagan si no están seguros de cómo manejar un problema?***

***Cuando nos pasa algo malo, ¿es mejor pensar y hablar de ello, o intentar evitarlo completamente?***

### Consejo de implementación:

Para que la revisión sea interactiva, puede crear un juego de preguntas y respuestas (trivia) o hacer equipos para contestar preguntas sobre la CBITS.



# Prevención contra la recaída y graduación

## AGENDA

- I. Prevención contra la recaída
- II. Ceremonia de Graduación

## OBJETIVOS

1. Proporcionar cierre al grupo
2. Plan para el futuro
3. Resaltar las fortalezas y los logros.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Certificado de finalización (opcional)
2. Pequeños regalos o golosinas (opcional)

## I. Prevención contra la recaída

El objetivo de esta parte de la sesión es consolidar habilidades y anticiparse a futuros problemas de los miembros del grupo. Utilice este momento para ayudar a los miembros del grupo a resumir sus experiencias en el programa. Trabaje en la prevención contra la recaída anticipando problemas futuros y cómo los manejarán los niños. Asegúrese de destacar las fortalezas de los miembros del grupo, así como los puntos en que deberán seguir practicando habilidades.

*Ya que esta es su última sesión de grupo, dediquemos unos minutos a revisar juntos cómo les fue y lo que van a hacer en el futuro.*

*Hablemos de:*

1. *Lo que obtuvieron de las sesiones del grupo.*
2. *Cuáles son los que ven como los mayores retos que enfrentarán en los próximos meses o unos cuantos años.*

3. *¿Cómo se pueden aplicar las habilidades que aprendieron aquí para enfrentar esos retos?*

Resalte la evitación como problemática, y haga el siguiente comentario:

*La evitación puede fácilmente "colarse" de nuevo en su vida. Notarán que han dejado de pensar en el suceso, de hablar de éste, de ir a ciertos lugares, de hacer ciertas cosas [usar ejemplos del grupo]. Si esto sucede, utilicen los conocimientos aprendidos aquí para empezar a hacer todas esas cosas de nuevo, hasta que les sea fácil hacerlas.*

4. *¿Cómo pueden reconocer la evitación? ¿Cuáles son los signos de advertencia? ¿Qué pueden hacer?*

Dedique unos minutos a hablar sobre cualquier contacto futuro que tendrá con el grupo, si lo hubiera (por ejemplo, reuniones, sesiones de refuerzo, contacto individual). Dígalos cómo ponerse en contacto con usted (si procede) o cómo obtener ayuda adicional en otro lugar si la necesitan.

**LLAMADA TELEFÓNICA AL TUTOR:**

Si planea llamar por teléfono a los tutores al terminar el grupo, recuérdelos a los miembros del grupo que esto ocurrirá. Utilice la llamada para repasar el progreso del miembro del grupo y los puntos que requieren trabajo adicional. Haga énfasis en los progresos y fortalezas del alumno en su conversación con el tutor. Haga las remisiones o planes necesarios para continuar el tratamiento con el tutor y el alumno juntos.

---

**Ejemplos:**

*Cuando Pavlos empezó con el grupo, era muy duro para él hablar sobre lo sucedido. En el grupo, fue capaz de hacer dibujos y, ahora, probablemente puede hablar de ello con quien sea.*

*Cindy ha estado trabajando duro en los problemas con su hermana. Ahora sabe cómo quiere manejarlo.*

## II. Ceremonia de Graduación

La finalidad de esta parte de la sesión es darle cierre al grupo. Si es posible, entréguele al grupo certificados de participación, lleve comida y bebidas, o deles pequeños regalos a los miembros del grupo en reconocimiento de sus logros en el grupo. Resuma el logro principal de cada miembro del grupo de una manera u otra y destaque sus fortalezas. Reparta los Certificados (Apéndice C).



PROGRAMA DE  

---

**CAPACITACIÓN  
DE LOS  
TUTORES**



# Capacitación de los tutores

## AGENDA

- I. Presentaciones y Agenda
- II. Capacitación sobre las reacciones comunes al trauma
- III. Explicación de la CBITS
- IV. Enseñando a su niño a medir los sentimientos
- V. Cómo ayudar a su niño a relajarse
- VI. Conclusión

## OBJETIVOS

1. Reducir el estigma en torno a traumas y reacciones
2. Sentar las bases para mejorar la comunicación niño-tutor.

## I. Presentaciones y Agenda

Preséntese y explique el papel que tiene usted en el programa. Describa brevemente cuál es el propósito y la agenda de estas dos sesiones:

*La sesión 1 es para hablarles un poco sobre cómo los niños reaccionan al estrés, para explicarles el esquema que usaremos en el grupo en el que están sus niños, y para enseñarles a ustedes una manera de ayudar a sus niños a relajarse.*

*La sesión 2 es para ayudarles a aprender nuevas maneras de ayudar a sus niños a que tengan menos miedo o estén menos nerviosos.*

## I. Capacitación sobre reacciones comunes al trauma

Esta parte de la sesión aporta información sobre los tipos generales de problemas que experimentan los niños cuando han sido expuestos a sucesos traumáticos vitales. El

## Consejo de implementación

Puede que sea muy difícil que los tutores asistan a estas sesiones. Intente programarlas con flexibilidad:

- Considere la posibilidad de sesiones de mañana y tarde.
- Si es posible, proporcione servicio de niñera para los hermanos, así como transporte y comida.
- Programe horarios comunes en todos los grupos de la CBITS que estén funcionando para permitir ciertas opciones.

Considere la posibilidad de llamadas telefónicas para transmitirles el material en lugar de estas reuniones, según sea necesario.

objetivo es normalizar los síntomas. Explique que los alumnos aprenderán sobre estas reacciones, pero que es realmente importante que los padres y los tutores las entiendan también. Si los tutores comprenden los muchos

problemas que pueden resultar de experiencias traumáticas, podrían ser más comprensivos y apoyar más a los alumnos, y sentirse menos frustrados o preocuparse tanto por ellos.

Dependiendo del tamaño del grupo, esta parte de la sesión puede llevarse a cabo como una conferencia o un debate. Escriba los puntos principales en una pizarra o un retroproyector, y distribuya copias de la "Carta para los tutores", de modo que los tutores puedan tomar notas en ella, si así lo desean.

Señale los siguientes puntos durante la presentación:

- Todos los problemas enumerados son reacciones comunes al estrés grave.
- Las sesiones de grupo para los alumnos están diseñadas para ayudarles con estos problemas específicos.
- Los tutores pueden notar que tienen los mismos de algunos de estos problemas estresantes por las cosas que ellos mismos han sufrido.

---

### Reacciones comunes al estrés o trauma

**Tener pesadillas o dificultad para dormir.** Cuando sucede algo terrible o realmente angustiante, uno tarda tiempo en darse cuenta exactamente de lo que ha ocurrido y de lo que significa. Después de un estrés severo o de un trauma, la gente tiende a seguir pensando en lo que sucedió para "digerirlo", al igual que el estómago tiene que trabajar para digerir una comida abundante. Esto puede tardar bastante tiempo. Las pesadillas son una forma de digerir lo sucedido.

**Pensar en ello todo el tiempo.** Ésta es otra manera de asimilar lo sucedido. Igual que las pesadillas, pensar todo el tiempo en el suceso estresante o en el trauma es un problema porque le hace a uno estar disgustado y puede llegar a ser muy desagradable.

**Querer no pensar ni hablar de ello.** Esto es natural, ya que es angustiante pensar en un estrés o trauma pasado, y puede hacerle sentir a uno todo tipo de emociones. Evitarlo hace que las cosas sean más fáciles, pero sólo durante un rato. Tarde o temprano, es importante digerir lo que sucedió. Por lo tanto, aunque a veces tiene sentido evitarlo, también hay que buscar tiempo para digerirlo. Esta sesión de grupo puede ser el lugar y el momento que ustedes estaban esperando para digerir lo que le sucedió.

**Evitar lugares, gente o cosas que hagan pensar en ello.** De la misma manera que no querer hablar ni pensar en el trauma, evitar las situaciones que hacen recordar lo que sucedió puede ayudarle a uno a sentirse mejor. Sin embargo, el problema con esto es que impide que uno haga cosas normales que son una parte importante de su vida. El objetivo de este grupo es lograr que lleguen a ser capaces de hacer lo que quieren, sin preocuparse si esto va o no a recordarles lo que sucedió.

**Tener miedo sin ningún motivo.** A veces esto sucede porque uno se acuerda de lo que le ocurrió, o porque piensa en lo sucedido. Otras veces ocurre porque uno tiene el cuerpo tan tenso todo el tiempo que acaba por empezar a tener miedo. De cualquier manera, podemos trabajar para ayudarles a sentirse más tranquilos cuando eso suceda.

**Sentir que uno “se vuelve loco” o está fuera de control.** Si todos esos problemas le afectan a uno, en efecto uno puede empezar a sentir realmente que está fuera de control o incluso que está volviéndose loco. No obstante, no hay que preocuparse; tener estos problemas no significa que uno esté loco; todos ellos son reacciones comunes al estrés o a un trauma, y hay maneras que pueden ayudarles a sentirse mejor.

**No poder recordar parte de lo sucedido.** Esto le pasa a mucha gente. El suceso estresante puede ser tan horrible que el recuerdo no funciona como lo hace normalmente. Después de un tiempo, a veces, es más fácil recordarlo, y otras veces, más difícil. Esto puede ser frustrante, pero es muy normal.

**Tener dificultad para concentrarse en la escuela o en casa.** Con todo el nerviosismo que se siente y todo el tiempo que se pasa pensando en lo sucedido, puede ser difícil concentrarse en el trabajo, en la escuela o incluso en lo que los amigos y familiares le dicen a uno.

**Estar a la defensiva para protegerse; tener la sensación de que algo malo va a suceder.** Después de que algo malo le sucede a uno, es lógico estar preparado para que otra cosa mala ocurra. El problema con esto es que uno puede pasar tanto tiempo esperando a que suceda la próxima cosa mala que no se tiene tiempo ni energía para vivir otras cosas. Además, es terrible pensar todo el tiempo que algo malo va a suceder.

**Sobresaltarse al oír un ruido fuerte.** Esta es otra manera que tiene el cuerpo para decir que está preparado para la acción en caso de que algo suceda. A medida que vayan

sintiéndose más tranquilos, esto irá desapareciendo.

**Estar furioso/tener rabia.** A veces la gente se enoja por el estrés o el trauma que pasó, o por lo que le sucedió después. Otras personas simplemente se enojan todo el tiempo, por todo y con todos. Ambas cosas son normales y mejoran a medida que uno comienza a digerir lo que le sucedió.

**Sentirse avergonzado/apenado.** A veces las personas se avergüenzan por lo que les sucedió, o por cómo actuaron. Aunque parece difícil creerlo, esto va superándose cuanto más se habla de lo que pasó. Si se mantiene en secreto, es muy difícil que la vergüenza desaparezca.

**Sentirse culpable.** Las personas pueden sentirse culpables de lo sucedido o sobre algo que hicieron o no hicieron. A veces uno se culpa a sí mismo por cosas que no podía controlar; también puede sentirse culpable por disgustar a sus padres. El sentimiento de culpa puede hacer que sea más difícil hablar de lo sucedido.

**Estar triste/afligido/en duelo.** A veces los sucesos estresantes o traumas incluyen perder a alguien cercano o perder algo que es importante para uno. Esto hace que uno esté triste y abatido. En las sesiones de grupo, les ayudaremos a hablar sobre estas Sentimientos/ Estados de ánimo.

**Sentirse mal consigo mismo.** A veces, todo ese estrés puede hacer que uno se sienta muy mal consigo mismo, que sienta que es una mala persona o que nadie lo aprecia. Esto hace que sea más difícil ser amable y divertirse con los demás.

**Tener problemas de salud y quejarse.** El estrés tiene un efecto

sobre el cuerpo. A veces la gente se enferma con más frecuencia o tiene molestias y dolores más a menudo cuando ha estado bajo estrés.

### III. Explicación de la CBITS

Esta parte de la sesión proporciona una visión general de cómo los pensamientos influyen en los comportamientos y sentimientos. Dibuje un triángulo en la pizarra. Escriba la frase "estrés o trauma" a un lado, con una flecha apuntando hacia el triángulo. Véase la **Figura 3**.

Empiece por definir el estrés, pidiéndole ejemplos al grupo. Intente conseguir una mezcla de sucesos traumáticos (violencia, accidentes) y estrés (inmigración, dejar atrás a otros, vivir en la pobreza).

*¿Qué quiero expresar con estrés o trauma? ¿Pueden darme algunos ejemplos de cosas que podrían ocurrirle a un niño que serían estresantes? [Recabe ideas sobre los sucesos estresantes y escriba la lista debajo de la línea de "Estrés o Trauma"].*

*Cuando sucede algo estresante [use uno de sus ejemplos], ¿cómo cambia eso lo que piensan? ¿Qué hacen? ¿Qué sienten?*

Haga la observación de que el estrés o trauma hace que todas esas cosas cambien y que entonces cada una impacta a las otras, haciendo que ustedes se sientan peor.

Un posible ejemplo:

Sus niños tienen un accidente de coche. Ése es el estrés o trauma. Después, ellos están temblorosos, nerviosos, angustiados. Ellos piensan que ir en coche es realmente peligroso, y no quieren volver a ir en coche. Cuando les

preguntan si quieren ir de compras con ustedes, dicen que no y se quedan en casa porque no quieren estar en un coche.

Explique cómo el programa va a ayudar con cosas como esta:

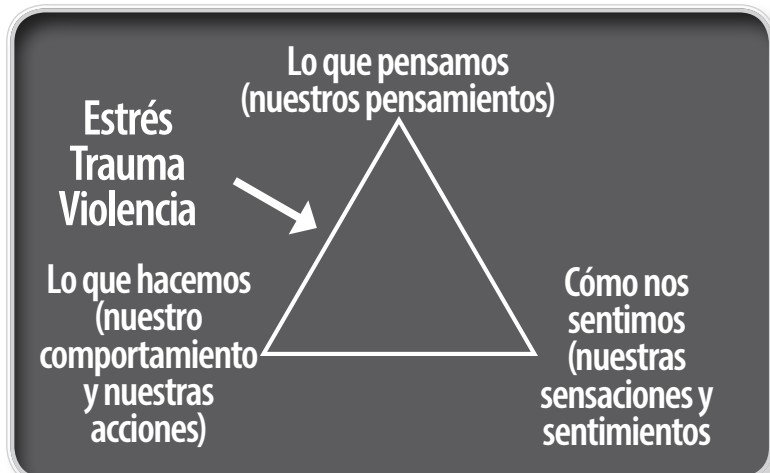
***Sus niños están todos en este programa porque algo muy estresante les ocurrió a ellos. En este programa, vamos a trabajar en los tres vértices del triángulo. Vamos a:***

- ***Enseñarles a los alumnos algunos ejercicios que les hacen sentirse mejor y menos nerviosos o angustiados.***
- ***Enseñarles algunas maneras de pensar en las cosas que también les hará sentirse mejor.***
- ***Enseñarles a los alumnos algunas maneras de hacer las cosas de modo que sean capaces de hacer todo lo que quieren poder hacer, sin la sensación de malestar cuando las hacen.***

Explique la importancia de la práctica y que se les darán tareas:

***Una parte muy importante de este programa es la práctica. El aprendizaje de nuevas habilidades en este programa es como aprender a montar en bicicleta o a conducir un coche. Al principio,***

Figura 3.



*las habilidades son dificultosas y no es fácil saber cómo hacerlas. Pero si se practican una y otra vez, eventualmente las habilidades se convierten en algo tan fácil y natural que ni siquiera hay que pensar en ello; uno puede andar en bicicleta sin pensar en el equilibrio de la bicicleta, en cómo manejarla, en frenar cuándo se necesita. Vamos a practicar las habilidades nuevas en el grupo y también les pediremos a sus niños que practiquen ciertas cosas en casa, entre las sesiones de grupo. Cuanto más puedan ustedes apoyar a los alumnos y alentarlos a practicar, más pronto aprenderán a usar estas habilidades para manejar el estrés.*

## IV. Enseñando a su niño a medir los sentimientos

Presente brevemente la idea del Termómetro de Sentimientos para que los tutores comprendan lo qué es y cómo sus niños lo utilizarán (véase el Apéndice B).

*Parte de lo que estaremos enseñándoles a sus niños es cómo hablar sobre qué tan nerviosos o temerosos están. Para ello, vamos a enseñarles a usar un "Termómetro de Sentimientos" como un termómetro que mide la temperatura, el Termómetro de Sentimientos mide el grado o nivel de malestar o miedo que sienten los alumnos.*

Muestre los Termómetros de Sentimientos que indican cantidades diversas de angustia, y asegúrese de que los tutores entienden. Utilice un ejemplo personal dado por alguien del grupo para mostrar cómo se sienten las personas en diferentes momentos. Explique que el "10" en el Termómetro de Sentimientos se

reserva para aquellos momentos en los que están verdadera y absolutamente asustados y molestos.

## V. Cómo ayudar a su niño a relajarse

El objetivo de esta parte de la sesión es capacitar a los tutores en la relajación muscular progresiva y la respiración relajada. Presente la lógica siguiente:

*El estrés hace que nuestros cuerpos se tensen, y el sentirnos nerviosos o molestos lo hace aún peor. Pero hay maneras de relajar el cuerpo que hará que se sientan más tranquilos. Vamos a enseñarles a sus niños una manera de relajarse, y queremos enseñársela a ustedes también. Así, cuando sus niños tengan problemas para dormirse o estén muy preocupados, ustedes podrán utilizarla para ayudarlos a relajarse.*

Pídales a los tutores que se inclinen hacia atrás en sus sillas, cierren los ojos, y sigan sus instrucciones.

*Me gustaría que empezaran pensando en algún lugar en el que se sienten realmente a gusto, como su cama o la bañera o el sofá o la playa. Imagínense que están allí acostados o sentados cómodamente. Respiren hacia adentro [espere 3-4 segundos] y suelten el aire hacia fuera [espere 3-4 segundos], adentro... y afuera... adentro... y afuera. Intenten seguir respirando así mientras seguimos; y sigan pensando en su lugar más agradable.*

*Ahora quiero que cierren un puño y lo aprieten bien fuerte. Si no están seguros de cómo hacerlo, pueden abrir los ojos para ver cómo lo hago yo. Aguanten. Ahora*

*relajen la mano completamente, y agítenla. Háganlo de nuevo; cierren el puño. Ahora relajen la mano completamente. ¿Pueden sentir la diferencia entre cuando estaba apretada y ahora que está relajada? Hagamos lo mismo con el resto del brazo. Aprieten todo el brazo, como si estuvieran enseñando el bíceps [Mex: conejo; Costa Rica: ratón; El Salvador: gato] y manténganlo. Ahora relájense completamente. Háganlo de nuevo. Aprieten, y ahora relájense. Ahora pasemos a los hombros. Levanten los hombros hasta las orejas y apriétenlos... aguanten. Ahora relájense. Háganlo nuevamente. Levanten los hombros hasta las orejas... Manténganlos así... Ahora relájense completamente. Asegúrense de que sus manos, brazos y hombros están completamente relajados. Respiren, adentro... y afuera... Adentro... y afuera.*

*Vamos a trabajar con la cara ahora. Aprieten la cara lo más que puedan, cierren los ojos apretándolos bien, aprieten la boca, y manténganla así. Ahora relájense. Inténtenlo nuevamente. Aprieten toda la cara, y aguanten apretándola. Ahora relájense. Sigán respirando como lo hicimos antes... Adentro... y afuera... Adentro... y afuera.*

*Ahora viene el cuerpo. Arqueen la espalda hacia atrás lo más que puedan, y echen los hombros hacia atrás, como lo estoy haciendo yo. Aguanten. Ahora relájense. Ahora, inclínense hacia las rodillas curvando la espalda hacia delante y pongan duro el estómago lo más que puedan. Aguanten. Ahora relájense. Háganlo de nuevo... Aguanten, y relájense. Sigán respirando... Adentro... y afuera..*

*. Adentro... y afuera.*

*¡Vamos a trabajar con las piernas y los pies! Levanten hacia arriba las piernas estiradas y traten de llegar con los dedos de los pies lo más cerca de la cara que puedan. Aprieten también las nalgas. Ahora aguanten. Relájense. Háganlo de nuevo... Aguanten, y relájense. Ahora, apunten con los dedos de los pies lo más lejos que puedan de su cara, y pongan duros los músculos de las piernas. Aguanten. Ahora relájense. Háganlo de nuevo... Aguanten, y relájense. Respiren, adentro... y afuera... Adentro... y afuera. "Piensen en todas las partes de su cuerpo, y relajarse cualquier parte que esté tensa ahora. Dejen que toda la tensión salga de su cuerpo. Respiren, adentro... y afuera... Adentro... y afuera. Ahora empiecen a abrir los ojos, siéntense, y vuelvan a ser parte del grupo de nuevo.*

## VI. Conclusión

Deles las gracias a los tutores por su asistencia y animelos a que asistan a la Sesión 2 para tutores.

# Reacciones Comunes al Estrés o Trauma

Hay muchas maneras diferentes en las que los jóvenes reaccionan a sucesos estresantes vitales. A continuación hemos enumerado varios tipos de reacciones, todos muy comunes. Le hemos pedido a su alumno que le enseñe esta lista a usted y que le hable a usted de aquéllas con las que ha tenido problemas recientemente. Es posible que se dé cuenta de cómo ha reaccionado usted mismo a los sucesos estresantes en su vida. No dude en ponerse en contacto con nosotros si tiene alguna pregunta sobre estos problemas o en la manera en que el grupo los abordará.

**Pensar en ello todo el tiempo.** Ésta es otra manera de asimilar lo sucedido. Igual que las pesadillas, pensar todo el tiempo en el suceso estresante o en el trauma es un problema porque le hace a uno estar disgustado y puede llegar a ser muy desagradable.

**Querer no pensar ni hablar de ello.** Esto es natural, ya que es angustiante pensar en un estrés o trauma pasado, y puede hacerle sentir a uno todo tipo de emociones. Evitarlo hace que las cosas sean más fáciles, pero solo durante un rato. Tarde o temprano, es importante digerir lo que sucedió. Por lo tanto, aunque a veces tiene sentido evitarlo, también hay que buscar tiempo para digerirlo. Esta sesión de grupo puede ser el lugar y el momento que ustedes estaban esperando para digerir lo que le sucedió.

**Evitar lugares, gente o cosas que hagan pensar en ello.** De la misma manera que no querer hablar ni pensar en el trauma, evitar las situaciones que hacen recordar lo que sucedió puede ayudarle a uno a sentirse mejor. Sin embargo, el problema con esto es que impide que uno haga cosas normales que son una parte importante de su vida. El objetivo de este grupo es lograr que lleguen a ser capaces de hacer lo que quieren, sin preocuparse si esto va o no a recordarles lo que sucedió.

**Tener miedo sin ningún motivo.** A veces esto sucede porque uno se acuerda de lo que le ocurrió, o porque piensa en lo sucedido. Otras veces ocurre porque uno tiene el cuerpo tan tenso todo el tiempo que acaba por empezar a tener miedo. De cualquier manera, podemos trabajar para ayudarles a sentirse más tranquilos cuando eso suceda.

**Sentir que uno “se vuelve loco” o está fuera de control.** Si todos esos problemas le afectan a uno, en efecto uno puede empezar a sentir realmente que está fuera de control o incluso que está volviéndose loco. No obstante, no hay que preocuparse; tener estos problemas no significa que uno esté loco; todos ellos son reacciones comunes al estrés o a un trauma, y hay maneras que pueden ayudarles a sentirse mejor.

**No poder recordar parte de lo sucedido.** Esto le pasa a mucha gente. El suceso estresante puede ser tan horrible que el recuerdo no funciona como lo hace normalmente. Después de un tiempo, a veces, es más fácil recordarlo, y otras veces, más difícil. Esto puede ser frustrante, pero es muy normal.

**Tener dificultad para concentrarse en la escuela o en casa.** Con todo el nerviosismo que se siente y todo el tiempo que se pasa pensando en lo sucedido, puede ser difícil concentrarse en el trabajo, en la escuela o incluso en lo que los amigos y familiares le dicen a uno.

**Estar a la defensiva para protegerse; tener la sensación de que algo malo va a suceder.**

Después de que algo malo le sucede a uno, es lógico estar preparado para que otra cosa mala ocurra. El problema con esto es que uno puede pasar tanto tiempo esperando a que suceda la próxima cosa mala que no se tiene tiempo ni energía para vivir otras cosas. Además, es terrible pensar todo el tiempo que algo malo va a suceder.

**Sobresaltarse al oír un ruido fuerte.** Esta es otra manera que tiene el cuerpo para decir que está preparado para la acción en caso de que algo suceda. A medida que vayan sintiéndose más tranquilos, esto irá desapareciendo.

**Estar furioso/tener rabia.** A veces la gente se enoja por el estrés o el trauma que pasó, o por lo que le sucedió después. Otras personas simplemente se enojan todo el tiempo, por todo y con todos. Ambas cosas son normales y mejoran a medida que uno comienza a digerir lo que le sucedió.

**Sentirse avergonzado/apenado.** A veces las personas se avergüenzan por lo que les sucedió, o por cómo actuaron. Aunque parece difícil creerlo, esto va superándose cuanto más se habla de lo que pasó. Si se mantiene en secreto, es muy difícil que la vergüenza desaparezca.

**Sentirse culpable. Las personas pueden sentirse culpables de lo sucedido o sobre algo que hicieron o no hicieron.** A veces uno se culpa a sí mismo por cosas que no podía controlar; también puede sentirse culpable por disgustar a sus padres. El sentimiento de culpa puede hacer que sea más difícil hablar de lo sucedido.

**Estar triste/afligido/en duelo.** A veces los sucesos estresantes o traumas incluyen perder a alguien cercano o perder algo que es importante para uno. Esto hace que uno esté triste y abatido. En las sesiones de grupo, les ayudaremos a hablar sobre estos sentimientos/estados de ánimo.

**Sentirse mal consigo mismo.** A veces, todo ese estrés puede hacer que uno se sienta muy mal consigo mismo, que sienta que es una mala persona o que nadie lo aprecia. Esto hace que sea más difícil ser amable y divertirse con los demás.

**Tener problemas de salud y quejarse.** El estrés tiene un efecto sobre el cuerpo. A veces la gente se enferma con más frecuencia o tiene molestias y dolores más a menudo cuando ha estado bajo estrés.



# Capacitación de los tutores

## AGENDA

- I. Presentaciones y Agenda
- II. Enseñando a los niños a observar sus pensamientos
- III. Enseñando a los niños a enfrentarse a sus miedos
- IV. Enseñando a los niños a asimilar lo que les sucedió
- V. Enseñando a los niños a solucionar problemas cotidianos
- VI. Conclusión

## OBJETIVOS

1. Capacitar a los tutores sobre técnicas utilizadas en el programa
2. Habilitar a los tutores para apoyar a los alumnos durante el programa.

## MATERIALES ESPECIALES

1. Copias de los documentos del tutor
2. Copias de los Termómetros de Sentimientos
3. Copias de una de las hojas de actividades de una sesión de grupo

## I. Presentaciones y Agenda

Preséntese y explique el papel que tiene usted en el programa, para los tutores que se perdieron la primera sesión. Recuérdeles brevemente a los tutores lo que aprendieron la última vez y lo que tratará esta vez:

*La sesión 1 es para hablarles un poco sobre cómo los niños reaccionan al estrés, para explicarles el esquema que usaremos en el grupo en el que están sus niños, y para enseñarles a ustedes una manera de ayudar a sus niños a relajarse.*

*La sesión 2 es para ayudarles a aprender nuevas maneras de ayudar a sus niños a que tengan menos miedo o estén menos nerviosos.*

## II. Enseñando a los niños a observar sus pensamientos

El objetivo de esta parte de la sesión es hablarles a los tutores de la parte cognitiva del programa. Empiece por

describir cómo el estrés puede influir en el pensamiento:

*Cuando los niños experimentan un suceso traumático, pueden tener ideas verdaderamente negativas sobre sí mismos, sobre el mundo en general o sobre por qué ocurrió el incidente. Por ejemplo, si a un niño le pegan en la escuela, éste puede pensar cosas como:*

*“Soy débil”.*

*“No puedo protegerme”.*

*“La escuela no es segura”.*

*Los niños, después de pasar por sucesos traumáticos, a menudo piensan que en cierto modo son culpables o que lo sucedido es culpa suya. También suelen pensar cosas malas sobre sí mismos (“No soy bueno”) y pensar que el mundo es más peligroso de lo que realmente es (“No hay ningún sitio en donde pueda estar seguro” o “No puedo confiar en nadie”).*

*Estos tipos de pensamientos hacen que los niños se sientan aún peor. Los pensamientos negativos inútiles a menudo no son completamente verdaderos. Por ejemplo,*

*probablemente no es cierto que los niños nunca serán felices de nuevo o que no pueden confiar en nadie. Cuando los pensamientos negativos no son verdaderos, éstos nos angustian aún más si no nos damos cuenta de que no son verdaderos.*

*Les enseñaremos a los alumnos a prestar atención a la manera en que piensan en las cosas. Si notan algún pensamiento negativo, vamos a enseñarles algunas preguntas para que se hagan ellos mismos para asegurarse de que no están pensando de forma errónea.*

*Algunas de las preguntas que sus niños empezarán a hacerse son:*

*¿Hay otra manera de mirar esto?*

*¿Hay otra razón por la cual sucedió esto?*

*¿Qué es lo peor que puede suceder?*

*¿Qué es lo mejor que puede suceder?*

*¿Qué es lo más probable que suceda?*

*¿Hay algo que puedo hacer al respecto?*

*¿Cuál es la evidencia de que este pensamiento es verdadero?*

*¿Me ha sucedido antes algo parecido?*

*¿Esto ha sucedido con otras personas?*

Utilizando la hoja de "Ejemplos de pensamientos" que sigue, dedique unos minutos para examinar algunas de las preguntas que usted ha enumerado. Muestre cómo las preguntas que podrían ayudar a la gente a darse cuenta de que sus pensamientos no son precisos y que hay maneras más precisas de mirar las

situaciones. Enséñeles a los tutores los ejemplos de la hoja para mostrarles cómo se les enseñará a los alumnos a pensar con más precisión.

Dedique unos minutos a discutir cualquier duda y responder cualquier pregunta que los tutores tengan sobre el proceso.

### III. Enseñando a los niños a enfrentarse a sus miedos

El objetivo de esta parte de la sesión es enseñarles a los tutores las exposiciones a la vida real que los alumnos harán en el grupo. Empiece por explicar cómo la evitación va desarrollándose e interfiere con la recuperación:

*Una forma en la que las personas manejan el estrés es tratando de evitarlo. Todos ustedes probablemente han tenido la experiencia de NO querer hacer algo que los pondría nerviosos o les daría miedo. Esto generalmente funciona durante corto tiempo; algunas veces podemos evitar algo que va a ser difícil para nosotros, pero con el tiempo esto puede interferir con su vida. Por ejemplo, algunos de ustedes pueden sentirse nerviosos o tensos cuando hablan delante de un grupo numeroso de personas. Así que podrían tratar de evitar hacer discursos a menos que sea realmente necesario. Pero el evitarlo interfiere con que puedan ser buenos dando discursos y con que estén seguros de que pueden hacerlo bien, y entonces, la próxima vez que tengan que hacerlo, estarán todavía más nerviosos y más tensos. Lo mismo sucede con los niños que pasan por experiencias*

estresantes. Evitan las cosas que les hacen sentirse mal. Ellos empiezan a evitarlas más y más a menudo. Por ejemplo, los niños que tienen miedo de ir a la escuela a veces faltan a la escuela, y eso sólo hace más difícil que vuelva a la escuela de nuevo.

En las sesiones de grupo, les enseñaremos a sus niños a enfrentar sus miedos. ¿Qué entendemos por *Enfrentando tus Miedos*? Nos referimos a intentar hacer algo a lo que le tienen miedo a una y otra vez hasta que se convierte en normal y fácil. [De un ejemplo, como: “Yo solía ponerme nervioso cuando hablaba frente a un grupo de personas, pero cuanto más lo hice, más fácil me fue. Ahora sólo me pongo un poco nervioso, pero sé que puedo hacerlo sin tener ningún tipo de problemas”. Reparta copias de la hoja de “Enfrentando Tus Miedos”].

Con los alumnos, empezaremos eligiendo una situación que hace que cada uno de ellos siente angustia o malestar (utilizando el *Termómetro de Sentimientos*). Tendremos cuidado con un par de cosas cuando hagamos esto:

1. Las situaciones de la lista deben ser **SEGURAS**. No vamos a incluir situaciones que impliquen estar expuestos personalmente a la violencia, hacer algo peligroso, o estar en entornos inseguros (por ejemplo, solo en una zona desierta por la noche).
2. Algunas situaciones están diseñadas para hacer que la gente se ponga nerviosa o agitada y es difícil trabajar en ellas. Éstas incluyen ver películas de terror, subirse en montañas rusas, etc. No vamos a trabajar en este tipo de situaciones.

En cambio, vamos a concentrarnos en las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Hay cosas que ustedes solían hacer regularmente y que dejaron de hacer después del estrés o trauma por el que pasaron? Ejemplos: ir a lugares que le recuerdan lo que sucedió, hacer cosas como las que estaban haciendo cuando ocurrió el estrés o trauma.
- ¿Has empezado a evitar cosas como estar solo en determinados lugares, estar en la oscuridad, o dormir solos?
- ¿Evitan hablarle a la gente sobre lo que sucedió? ¿Hay alguien con quien les gustaría poder hablar de ello?
- ¿Evitan leer o ver cosas que les recuerdan lo que pasó?
- ¿Evitan ciertos objetos que los podrían nerviosos o disgustados porque estaban allí cuando sucedió?

A continuación, utilizando el *Termómetro de Sentimientos* [Muéstrela de nuevo], los alumnos dividirán la situación, según las medidas del termómetro, en escalones de una escalera (*Escalones para enfrentar tus miedos*), y empezarán a “subir” los escalones para poder trabajar hacia la situación que están evitando. [Describa el tipo habitual de tareas y lea un modelo de hoja de trabajo de *Actividades de una de las sesiones de grupo*].

Ustedes pueden ayudar a hacer las tareas trabajando con sus niños. A veces los niños necesitan hacer algo con ustedes primero, antes de poder de hacerlo solos. También necesitamos que ayuden a sus niños a enfrentarse a sus miedos enfrentando ustedes mismos sus

*propios miedos. Puede que noten que a ustedes también los pone nerviosos el hacer ciertas cosas, debido a los tipos de estresores que han enfrentado. Ayudando a sus niños, pueden darse cuenta de que ustedes se sienten más a gusto con estas cosas.*

Dedique unos minutos a discutir cualquier duda y responder cualquier pregunta que los tutores tengan sobre el proceso.

## IV. Enseñando a los niños a asimilar lo que les sucedió

El objetivo de esta parte de la sesión es preparar a los tutores para el trabajo centrado en el trauma que sus niños van a hacer en el grupo.

*Vamos a trabajar con sus niños sobre el estrés o los traumas que han sufrido.*

*¿En alguna ocasión han comido tanto de una sola vez que después se han sentido mal y demasiado llenos, y han deseado no haber comido nunca tanto? Les duele el estómago porque ingirieron demasiada comida a la vez. Sienten que esa comida les llena todo el cuerpo. Su estómago tiene más de lo que puede procesar*

*Lo que ustedes piensan sobre el suceso estresante que vivieron puede también hacerles sentir lo mismo: que es demasiado como para digerirlo de sola una vez, y por eso les incomoda tanto. Igual que la comida, tendrán que “digerirlo” tarde o temprano. Aunque probablemente, cuando ahora piensan el estrés, éste les parece verdaderamente abrumador, a la*

*larga, con suficiente trabajo, podrán hacerlo mucho menor. Vamos a ayudar a sus niños a digerir lo pasó.*

*Pensar en el estrés o trauma en un sitio seguro (con un consejero o en el grupo), un par de cosas ocurrirán:*

- 1. Con el tiempo, si sus niños trabajan en digerir el estrés o traumas, se sentirán menos angustiados cada vez que piensen en ello. Al final de las sesiones de grupo, sus niños serán capaces de pensar en lo ocurrido y sentirse bien.*
- 2. Sus niños aprenderán que pensar en el estrés o traumas no los hará desvariar ni volverse locos, que no es más que un mal recuerdo y que ya no puede hacerles daño*
- 3. Sus niños aprenderán que pueden controlar cómo se sienten y hacer algo para sentirse mejor.*

*Trabajaremos sobre los traumas pidiéndole a los alumnos que los imaginen, que los dibujen o que hablen sobre ellos en las sesiones de grupo.*

Dedique unos minutos a discutir cualquier duda y responder cualquier pregunta que los tutores tengan sobre el proceso.

## V. Enseñando a los niños a solucionar problemas cotidianos

La finalidad de esta parte de la sesión es presentar brevemente la idea de que solucionar los problemas con otras personas requiere de práctica, y explicarles a los tutores cómo funcionará este proceso en el grupo. Empiece por pedirles ejemplos a los tutores de los tipos de problemas que enfrentan sus niños. Si no hay ningún

voluntario, dé algunos de los siguientes:

- Discutir con los amigos.
- No estar de acuerdo con los tutores sobre reglas en el hogar.
- No estar de acuerdo con los hermanos y hermanas.
- Tener problemas en una clase en la escuela.

Explicar que el grupo trabajará en las siguientes partes de los problemas:

- Mirar los pensamientos que tienen los alumnos sobre los problemas, para asegurarnos de que están viendo los problemas de manera precisa.
- Obtener una lista de posibles soluciones sobre cómo manejar los problemas.
- Mirar las posibles soluciones para ver los aspectos positivos y negativos de cada uno.
- Probar soluciones para ver si funcionan.

Dedique unos minutos a discutir cualquier duda y responder cualquier pregunta que los tutores tengan sobre el proceso.

## VI. Conclusión

Dedique unos minutos a felicitar a los tutores tomarse el tiempo para asistir a la(s) reunión(ones), y recuérdelos cómo ponerse en contacto con usted mientras el programa continúa:

*Quiero agradecerles a todos por venir esta noche. Sé que requiere mucho esfuerzo llegar aquí en una noche de escuela, y eso realmente muestra su amor y preocupación por sus niños. Espero que hayan logrado tener una mejor idea de lo que se trata todo este programa, y quiero que sepan que puede llamarme con cualquier pregunta o inquietud en cualquier momento.*

## Ejemplos de Pensamientos

### PENSAMIENTOS INÚTILES

Si me quedo dormido, voy a tener pesadillas.

---

Si me quedo dormido, va a pasar algo malo

---

Estar acostado en mi cama me pone nervioso.

---

### PENSAMIENTOS DE LA SILLA CALIENTE

• No tengo pesadillas todas las noches, así que puede que no las tenga esta noche.

---

• Las pesadillas no son reales, no pueden hacerme daño..

---

• Necesito dormir un poco para ir a la escuela mañana, aunque eso implique que tenga pesadillas.

---

• Estoy seguro en mi casa y en mi cama. Mi familia está aquí para protegerme.

---

• Si pasa algo malo, voy a despertarme y entonces podré lidiar con ello.

---

• Puedo practicar mi relajación si siento que estoy nervioso.

---

• Puedo recordarme a mí mismo que estoy seguro.

---

• Es normal sentirse nervioso durante un rato; al final acabaré durmiéndome.

---

## Enfrentando Tus Miedos

1. Elijan algo de los escalones que estén seguros de que pueden controlarlo, con un nivel de no más de 4 en su primer intento.
2. Decidan cuándo y dónde pueden tratar de hacer la cosa que eligieron.
  - **Tienen que hacerlo una y otra vez, no sólo una o dos veces.**
  - **Tienen que ser capaces de hacerlo DE MANERA SEGURA:**
    - No hagan nada que pueda ponerlos en peligro.
    - No hagan nada sin antes decírselo a alguien.
3. Díganle a uno de sus padres o a su tutor lo que van a hacer y asegúrense de que entienda lo que planean hacer y de que puede ayudarles a hacerlo, si necesitan ayuda.
4. Cuando lo hagan, sigan adelante por muy nerviosos que se pongan. Continúen haciéndolo hasta que empiecen a sentirse un poco menos nerviosos o disgustados. Pueden utilizar la técnica de relajación si lo necesitan. Es posible que tengan que seguir durante mucho tiempo, hasta una hora, antes de que empiecen a sentirse mejor. Si no se sienten mejor después de una hora, no dejen de volver a intentarlo una y otra vez. A la larga, con suficiente práctica, empezarán a sentirse más a gusto.
5. Llenen la hoja de Tarea, marcando en el Termómetro de Sentimientos cómo se sentían antes y después de cada vez que lo hicieron. También, indiquen cuál fue su nivel más alto en el Termómetro de Sentimientos. Hablen con el líder de su grupo si no ven ninguna mejoría.



MAESTROS

---

# PROGRAMA DE FORMACIÓN



# Programa de capacitación de los tutores

## AGENDA

- I. Presentaciones y Agenda
- II. Formación sobre las reacciones comunes al trauma
- III. Explicación de la CBITS
- IV. Elementos del programa la CBITS
- V. Sugerencias para enseñar a alumnos que han sido traumatizados
- VI. Contestando preguntas

## OBJETIVOS

1. Conseguir el apoyo y la comprensión de los maestros.

## I. Presentaciones y Agenda

Preséntese y explique el papel que tiene usted en el programa. Si procede, explique la logística de cómo se manejará la identificación de los alumnos para la CBITS en la escuela, cómo se gestionará la programación

### Consejo de implementación:

La implicación de los maestros es extremadamente importante para el éxito de la implementación de la CBITS. Considere otras herramientas para aumentar su implicación:

- Vídeo Students and Trauma (Los alumnos y el Trauma) (disponible en [www.cbitsprogram.org](http://www.cbitsprogram.org))
- “Caja de herramientas” para Educadores NCTSN Child Trauma Toolkit for Educators (disponible en <https://www.nctsn.org/resources/child-trauma-toolkit-educators>)

de los grupos, y dé cuenta de las preocupaciones sobre la pérdida de tiempo de clase.

Describa brevemente cuál es el propósito y la agenda para esta sesión:

- Describir las reacciones comunes al trauma y proporcionar un modelo para pensar en el trauma.
- Describir los elementos del programa de la CBITS.
- Ofrecer sugerencias para enseñar a los alumnos que han sido traumatizados.

## II. Capacitación sobre reacciones comunes al trauma

Esta parte de la sesión presenta información sobre los tipos generales de problemas que los alumnos experimentan cuando han sido expuestos a sucesos traumáticos vitales. Si los maestros entienden que muchos de los problemas pueden ser el resultado de experiencias traumáticas, podrían ser más comprensivos y apoyar más a los alumnos, y sentirse menos frustrados

o preocuparse tanto por ellos. Destaque las posibles manifestaciones de los problemas y dirija un debate sobre la forma en que estos problemas se atribuyen a menudo a otras causas (por ejemplo, TDAH).

Señale los siguientes puntos:

- Todos los problemas son reacciones comunes al estrés grave.
- Las sesiones de grupo para los alumnos están diseñadas para ayudarles con estos problemas específicos.
- Los alumnos tienen a menudo problemas comórbidos, como depresión, problemas de conducta disruptiva, o TDAH. Usted no trata de sugerir que el trauma es la raíz de todos los problemas que tienen los alumnos. Más bien, que los síntomas relacionados con el trauma son parte del asunto.
- Otros problemas, como el TDAH y la depresión, pueden a veces enmascarar síntomas relacionados con el trauma. Lo contrario es también cierto: síntomas relacionados con el trauma pueden enmascarar otros problemas graves. El diagnóstico y el tratamiento son complejos porque es necesario desligar los problemas a fin de aplicar los tratamientos adecuados.

---

### **Reacciones comunes al estrés o trauma**

Las personas afrontan el trauma de diferentes maneras. Ustedes pueden encontrar que un alumno muestra uno o más de los siguientes síntomas:

**Tener pesadillas o dificultad para dormir.** Cuando sucede algo terrible o realmente angustiante, uno tarda tiempo en darse cuenta exactamente de lo que ha ocurrido y de lo que significa. Después de un estrés severo o de un trauma, la gente tiende a seguir pensando en lo que

sucedió para “digerirlo”, al igual que el estómago tiene que trabajar para digerir una comida abundante. Esto puede tardar bastante tiempo. Las pesadillas son una forma de digerir lo sucedido. **Manifestaciones en el aula: fatiga, somnolencia durante el día.**

**Pensar en ello todo el tiempo.** Ésta es otra manera de asimilar lo sucedido. Igual que las pesadillas, pensar todo el tiempo en el suceso estresante o en el trauma es un problema porque le hace a uno estar disgustado y puede llegar a ser muy desagradable. **Manifestaciones en el aula: problemas de concentración, llanto, llamar la atención con el tema del trauma repetitivamente.**

**Querer no pensar ni hablar de ello.** Esto es natural, ya que es angustiante pensar en un estrés o trauma pasado, y puede hacerle sentir a uno todo tipo de emociones. Evitarlo hace que las cosas sean más fáciles, pero sólo durante un rato. Tarde o temprano, es importante digerir lo que sucedió. Por lo tanto, aunque a veces tiene sentido evitarlo, también hay que buscar tiempo para digerirlo. Esta sesión de grupo puede ser el lugar y el momento que ustedes estaban esperando para digerir lo que le sucedió. **Manifestaciones en el aula: problemas para quedarse quieto, crear distracciones constantemente, no querer hablar sobre sus problemas.**

**Evitar lugares, gente o cosas que hagan pensar en ello.** De la misma manera que no querer hablar ni pensar en el trauma, el evitar las situaciones que hacen recordar lo que sucedió puede ayudarle a uno a sentirse mejor. Sin embargo, el problema con esto es que impide que uno haga cosas normales que son una parte importante de su vida.

El objetivo de este grupo es lograr que lleguen a ser capaces de hacer lo que quieran, sin preocuparse si esto va o no a recordarles lo que sucedió. **Manifestaciones en el aula: Resistencia a hacer ciertas cosas o ir a ciertos lugares, sin una clara explicación de por qué; ausentismo a causa de evitación de las cosas en el camino a la escuela o de la propia escuela.**

**Tener miedo sin ningún motivo.** A veces esto sucede porque uno se acuerda de lo que le ocurrió, o porque piensa en lo sucedido. Otras veces ocurre porque uno tiene el cuerpo tan tenso todo el tiempo que acaba por empezar a tener miedo. De cualquier manera, podemos trabajar para ayudarles a sentirse más tranquilos cuando eso suceda. **Manifestaciones en el aula: angustiarse fácilmente.**

**Sentir que uno “se vuelve loco” o está fuera de control.** Si todos esos problemas le afectan a uno, en efecto uno puede empezar a sentir realmente que está fuera de control o incluso que está volviéndose loco. No obstante, no hay que preocuparse; tener estos problemas no significa que uno esté loco; todos ellos son reacciones comunes al estrés o a un trauma, y hay maneras que pueden ayudarles a sentirse mejor. **Manifestaciones en el aula: angustiarse fácilmente.**

**No poder recordar parte de lo sucedido.** Esto le pasa a mucha gente. El suceso estresante puede ser tan horrible que el recuerdo no funciona como lo hace normalmente. Después de un tiempo, a veces, es más fácil recordarlo, y otras veces, más difícil. Esto puede ser frustrante, pero es muy normal. **Sin una clara manifestación en el aula.**

Tener dificultad para concentrarse en la escuela o en casa. Con todo

el nerviosismo que se siente y todo el tiempo que se pasa pensando en lo sucedido, puede ser difícil concentrarse en el trabajo, en la escuela o incluso en lo que los amigos y familiares le dicen a uno. **Manifestaciones en el aula: problemas de concentración, no de terminar las actividades, hacer peor el trabajo escolar y los exámenes.**

**Estar a la defensiva para protegerse; tener la sensación de que algo malo va a suceder.** Después de que algo malo le sucede a uno, es lógico estar preparado para que otra cosa mala ocurra. El problema con esto es que uno puede pasar tanto tiempo esperando a que suceda la próxima cosa mala que no se tiene tiempo ni energía para vivir otras cosas. Además, es terrible pensar todo el tiempo que algo malo va a suceder. **Manifestaciones en el aula: querer sentarse mirando a la puerta o con la espalda en la pared, mantenerse alerta en todo momento.**

**Sobresaltarse al oír un ruido fuerte.** Esta es otra manera que tiene el cuerpo para decir que está preparado para la acción en caso de que algo suceda. A medida que vayan sintiéndose más tranquilos, esto irá desapareciendo. **Manifestaciones en el aula: asustarse fácilmente.**

**Estar furioso/tener rabia.** A veces la gente se enoja por el estrés o el trauma que pasó, o por lo que le sucedió después. Otras personas simplemente se enojan todo el tiempo, por todo y con todos. Ambas cosas son normales y mejoran a medida que uno comienza a digerir lo que le sucedió. **Manifestaciones en el aula: aumento de las peleas con los compañeros, es rebelde.**

**Sentirse avergonzado/apenado.** A veces las personas se avergüenzan por lo que les sucedió, o por cómo

actuaron. Aunque parece difícil creerlo, esto va superándose cuanto más se habla de lo que pasó. Si se mantiene en secreto, es muy difícil que la vergüenza desaparezca.

**Manifestaciones en el aula:** *alejarse de sus compañeros, poco contacto visual, autoverbalizaciones negativas.*

**Sentirse culpable.** Las personas pueden sentirse culpables de lo sucedido o sobre algo que hicieron o no hicieron. A veces uno se culpa a sí mismo por cosas que no podía controlar; también puede sentirse culpable por disgustar a sus padres. El sentimiento de culpa puede hacer que sea más difícil hablar de lo sucedido. **Manifestaciones en el aula:** *autoverbalizaciones negativas.*

**Estar triste/afligido/en duelo.** A veces los sucesos estresantes o traumas incluyen perder a alguien cercano o perder algo que es importante para uno. Esto hace que uno esté triste y abatido. En las sesiones de grupo, les ayudaremos a hablar sobre estas Sentimientos/ Estados de ánimo. **Manifestaciones en el aula:** *llantos, aferrarse a los tutores o maestros, alejarse de sus compañeros.*

**Sentirse mal consigo mismo.** A veces, todo ese estrés puede hacer que uno se sienta muy mal consigo mismo, que sienta que es una mala persona o que nadie lo aprecia. Esto hace que sea más difícil ser amable y divertirse con los demás. **Manifestaciones en el aula:** *alejarse de sus compañeros, autoverbalizaciones negativas.*

**Tener problemas de salud y quejarse.** El estrés tiene un efecto sobre el cuerpo. A veces la gente se enferma con más frecuencia o tiene molestias y dolores más a menudo cuando ha estado bajo estrés.

**Manifestaciones en el aula: más viajes a la enfermería de la escuela, ausentismo, quejas sobre dolores de estómago o dolores de cabeza.**

### III. Explicación de la CBITS

Esta parte de la sesión proporciona una visión general de cómo los pensamientos influyen en los comportamientos y sentimientos. Dibuje un triángulo en la pizarra. Escriba la frase “estrés o trauma” a un lado, con una flecha apuntando hacia el triángulo. Véase la **Figura 4**.

Figura 4.



Empiece por definir el estrés, pidiéndole ejemplos al grupo. Intente conseguir una mezcla de sucesos traumáticos (violencia, accidentes) y estrés (inmigración, dejar atrás a otros, vivir en la pobreza).

*¿Qué quiero expresar con estrés o trauma? ¿Pueden darme algunos ejemplos de cosas que podrían ocurrirle a un niño que serían estresantes? [Recabe ideas sobre los sucesos estresantes y escriba la lista debajo de la línea de “Estrés o Trauma”].*

***Cuando sucede algo estresante [use uno de sus ejemplos], ¿cómo cambia eso lo que piensan? ¿Qué hacen? ¿Qué sienten***

Haga la observación de que el estrés o trauma hace que todas esas cosas cambien y que entonces cada una impacta a las otras, haciendo que ustedes se sientan peor. Un posible ejemplo:

***Marisol tiene un accidente de coche. Ése es el estrés o trauma. Después, ella está temblorosa, nerviosa, angustiada. Ella piensa que ir en coche es realmente peligroso, y no quieren volver a ir en coche. Cuando su madre le pregunta si quiere ir de compras con ella, dice que no y se queda en casa porque no quiere estar en un coche.***

Explique cómo el programa va a ayudar con cosas como esta:

***En este programa, vamos a trabajar en los tres vértices del triángulo. Vamos a:***

- ***Enseñarles a los alumnos algunos ejercicios que les hacen sentirse mejor y menos nerviosos o angustiados.***
- ***Enseñarles algunas maneras de pensar en las cosas que también les hará sentirse mejor.***
- ***Enseñarles a los alumnos algunas maneras de hacer las cosas de modo que sean capaces de hacer todo lo que quieren hacer, sin la sensación de malestar cuando las hacen.***

## **IV. Elementos del programa de la CBITS**

Describa los elementos del programa de la CBITS y los motivos para éstos:

- Ejercicios de relajación para combatir la ansiedad.
- Educación sobre síntomas comunes para normalizarlos.

- Trabajo sobre pensamientos negativos inadecuados para enseñarles a los alumnos a generar formas más positivas, precisas y flexibles de interpretar los problemas. Esto tiene el propósito de combatir las ideas negativas de que el mundo es muy peligroso o que uno mismo es malo.
- Solucionar problemas sociales para ayudarles a los alumnos a enfrentar problemas con amigos y familiares. Esto incluye pensar en el problema, llevar a cabo una lluvia de ideas de posibles soluciones y evaluar los pros y los contras de las posibles soluciones.
- Exposición a situaciones y sucesos relacionados con el trauma en la vida real. Esto se utiliza para combatir la ansiedad relacionada con el trauma con la exposición repetitiva y gradual a cosas que recuerdan el trauma y a los factores desencadenantes de la ansiedad mientras se está seguro. Las situaciones incluyen cosas que estaban realmente presentes durante el trauma, así como cosas como estar solo, dormir solo, y sentirse vulnerable.
- Exposición al recuerdo del trauma en la imaginación o a través de dibujos o contándoselo a los demás en el grupo. Esto se utiliza para procesar el trauma y reducir la ansiedad relacionada con pensar en el trauma o recordarlo

## **V. Sugerencias para enseñar a los alumnos que han sido traumatizados**

El objetivo de esta parte de la sesión es ofrecer sugerencias para lidiar con alumnos que han sufrido traumas. Trate a los maestros como expertos y guíe a un debate sobre las formas

en que pueden ayudar a los alumnos, cubriendo todos los puntos siguientes:

- Ver el comportamiento de los alumnos a través de una "lente de trauma". Esto significa tener en cuenta los sucesos traumáticos de la vida de los alumnos y tratar de entender por qué podrían estar actuando de esa manera. Intentar recordar que incluso los comportamientos más perturbadores pueden ser impulsados por el miedo y la ansiedad creados durante la exposición al trauma.
- Ofrecer a los alumnos opciones y coherencia. Los sucesos traumáticos a menudo implican una pérdida de control y/o el caos, de modo que pueden ayudar a los alumnos a sentirse seguros, proporcionándoles cierto grado de control y un sentido de coherencia.
- Comprender que los intentos hechos por los alumnos para repetir el trauma a través del juego o a través de sus interacciones con los demás es una forma de afrontar el trauma. Resistirse a sus esfuerzos de atraerlo a uno a una repetición del trauma. Por ejemplo, algunos alumnos provocarán a los maestros con el fin de recrear situaciones abusivas que han vivido en casa.
- Entender que los alumnos que han experimentado un trauma tienen detonadores idiosincrásicos que les hacen angustiarse mucho. Los detonadores pueden incluir muchos tipos de situaciones. Si uno es capaz de identificar cuáles son, puede ayudar a los alumnos y prepararlos para la situación y asegurarse de que se sientan a gusto. Por ejemplo, alumnos a los que no les gusta estar solos pueden no querer ir al baño solos en la escuela. Considerar la posibilidad de enviar a los alumnos a los baños por parejas, si esto es un problema para un niño del aula.

También puede ser útil avisarles a los alumnos si va a hacerse algo fuera de lo común, como apagar las luces o hacer un ruido repentino.

- Buscar apoyo y consultar a profesionales para prevenir el agotamiento. Ser consciente de que pueden desarrollarse los síntomas mediante "traumatización indirecta" o la exposición a traumas a través de los alumnos con los que uno trabaja.

## VI. Responder preguntas

Los maestros a menudo tienen preguntas sobre la implementación. Por ejemplo, pueden preguntar, "¿Puedo remitir a alumnos al grupo? ¿Sabré quién participa? ¿Qué pasa si el programa entra en conflicto con el calendario de exámenes?". Esté preparado para responder a estas preguntas con los detalles de cómo se implementará la CBITS en su escuela.

Algunos maestros hacen preguntas sobre alumnos específicos que participan en el programa. Sea claro sobre cómo se gestionará la confidencialidad de la participación en el grupo y el contenido del grupo. En la mayoría de las escuelas, no es posible proteger la confidencialidad sobre la participación en sí, aunque aún es posible (e importante) mantener el contenido de participación del grupo privada y confidencial. Por lo tanto, generalmente no es apropiado responder a preguntas sobre el contenido.

Otras preguntas de los maestros a menudo se centran en determinados incidentes traumáticos que les han afectado a ellos o a sus escuelas. Estas preguntas o comentarios pueden convertirse en puntos de discusión y brindar una oportunidad para reiterar las reacciones comunes al trauma.

# Reacciones Comunes al Estrés o Trauma

Hay muchas maneras diferentes en las que los jóvenes reaccionan a sucesos estresantes vitales. A continuación hemos enumerado varios tipos de reacciones, todos muy comunes. Le hemos pedido a su alumno que le enseñe esta lista a usted y que le hable a usted de aquéllas con las que ha tenido problemas recientemente. Es posible que se dé cuenta de cómo ha reaccionado usted mismo a los sucesos estresantes en su vida. No dude en ponerse en contacto con nosotros si tiene alguna pregunta sobre estos problemas o en la manera en que el grupo los abordará.

**Tener pesadillas o dificultad para dormir.** Cuando sucede algo terrible o realmente angustiante, uno tarda tiempo en darse cuenta exactamente de lo que ha ocurrido y de lo que significa. Después de un estrés severo o de un trauma, la gente tiende a seguir pensando en lo que sucedió para “digerirlo”, al igual que el estómago tiene que trabajar para digerir una comida abundante. Esto puede tardar bastante tiempo. Las pesadillas son una forma de digerir lo sucedido. **Manifestaciones en el aula: fatiga, somnolencia durante el día.**

**Pensar en ello todo el tiempo.** Ésta es otra manera de asimilar lo sucedido. Igual que las pesadillas, pensar todo el tiempo en el suceso estresante o en el trauma es un problema porque le hace a uno estar disgustado y puede llegar a ser muy desagradable. **Manifestaciones en el aula: problemas para concentrarse, llanto, juegos repetitivos en torno al tema del trauma.**

**Querer no pensar ni hablar de ello.** Esto es natural, ya que es angustiante pensar en un estrés o trauma pasado, y puede hacerle sentir a uno todo tipo de emociones. Evitarlo hace que las cosas sean más fáciles, pero solo durante un rato. Tarde o temprano, es importante digerir lo que sucedió. Por lo tanto, aunque a veces tiene sentido evitarlo, también hay que buscar tiempo para digerirlo. Esta sesión de grupo puede ser el lugar y el momento que ustedes estaban esperando para digerir lo que le sucedió.

**Evitar lugares, gente o cosas que hagan pensar en ello.** De la misma manera que no querer hablar ni pensar en el trauma, evitar las situaciones que hacen recordar lo que sucedió puede ayudarle a uno a sentirse mejor. Sin embargo, el problema con esto es que impide que uno haga cosas normales que son una parte importante de su vida. El objetivo de este grupo es lograr que lleguen a ser capaces de hacer lo que quieran, sin preocuparse si esto va o no a recordarles lo que sucedió. **Manifestación en el aula: problemas para quedarse sentado y quieto, creación constante de distracciones, no querer hablar sobre los problemas.**

**Tener miedo sin ningún motivo.** A veces esto sucede porque uno se acuerda de lo que le ocurrió, o porque piensa en lo sucedido. Otras veces ocurre porque uno tiene el cuerpo tan tenso todo el tiempo que acaba por empezar a tener miedo. De cualquier manera, podemos trabajar para ayudarles a sentirse más tranquilos cuando eso suceda. **Manifestación en el aula: enojarse fácilmente.**

**Sentir que uno “se vuelve loco” o está fuera de control.** Si todos esos problemas le afectan a uno, en efecto uno puede empezar a sentir realmente que está fuera de control o incluso que está volviéndose loco. No obstante, no hay que preocuparse; tener estos problemas no significa que uno esté loco; todos ellos son reacciones comunes al estrés o a un trauma, y hay maneras que pueden ayudarles a sentirse mejor. **Manifestación en el aula: enojarse fácilmente.**

**No poder recordar parte de lo sucedido.** Esto le pasa a mucha gente. El suceso estresante puede ser tan horrible que el recuerdo no funciona como lo hace normalmente. Después de un tiempo, a veces, es más fácil recordarlo, y otras veces, más difícil. Esto puede ser frustrante, pero es muy normal. **No hay manifestación clara en el aula.**

**Tener dificultad para concentrarse en la escuela o en casa.** Con todo el nerviosismo que se siente y todo el tiempo que se pasa pensando en lo sucedido, puede ser difícil concentrarse en el trabajo, en la escuela o incluso en lo que los amigos y familiares le dicen a uno.

**Manifestaciones en el aula: problemas de concentración, no terminar las actividades, peor desempeño en el trabajo escolar y en los exámenes.**

**Estar a la defensiva para protegerse; tener la sensación de que algo malo va a suceder.** Después de que algo malo le sucede a uno, es lógico estar preparado para que otra cosa mala ocurra. El problema con esto es que uno puede pasar tanto tiempo esperando a que suceda la próxima cosa mala que no se tiene tiempo ni energía para vivir otras cosas. Además, es terrible pensar todo el tiempo que algo malo va a suceder. **Manifestación en el aula: ganas de mirar hacia la puerta o la espalda al muro, en alerta en todo momento.**

**Sobresaltarse al oír un ruido fuerte.** Esta es otra manera que tiene el cuerpo para decir que está preparado para la acción en caso de que algo suceda. A medida que vayan sintiéndose más tranquilos, esto irá desapareciendo. **Manifestaciones en el aula: sobresaltarse fácilmente.**

**Estar furioso/tener rabia.** A veces la gente se enoja por el estrés o el trauma que pasó, o por lo que le sucedió después. Otras personas simplemente se enojan todo el tiempo, por todo y con todos. Ambas cosas son normales y mejoran a medida que uno comienza a digerir lo que le sucedió. **Manifestaciones en el aula: aumento de las peleas con los compañeros, poco dispuesto a colaborar.**

**Sentirse avergonzado/apenado.** A veces las personas se avergüenzan por lo que les sucedió, o por cómo actuaron. Aunque parece difícil creerlo, esto va superándose cuanto más se habla de lo que pasó. Si se mantiene en secreto, es muy difícil que la vergüenza desaparezca. **Manifestaciones en el aula: retraimiento de los compañeros, falta de contacto visual, afirmaciones negativas.**

**Sentirse culpable.** Las personas pueden sentirse culpables de lo sucedido o sobre algo que hicieron o no hicieron. A veces uno se culpa a sí mismo por cosas que no podía controlar; también puede sentirse culpable por disgustar a sus padres. El sentimiento de culpa puede hacer que sea más difícil hablar de lo sucedido. **Manifestación en el aula: afirmaciones negativas.**

**Estar triste/afligido/en duelo.** A veces los sucesos estresantes o traumas incluyen perder a alguien cercano o perder algo que es importante para uno. Esto hace que uno esté triste y abatido. En las sesiones de grupo, les ayudaremos a hablar sobre estos sentimientos/ estados de ánimo. **Manifestaciones en el aula: llanto, aferrarse a los cuidadores o maestros, retraimiento de los compañeros.**

**Sentirse mal consigo mismo.** A veces, todo ese estrés puede hacer que uno se sienta muy mal consigo mismo, que sienta que es una mala persona o que nadie lo aprecia. Esto hace que sea más difícil ser amable y divertirse con los demás. **Manifestaciones en el aula: retraimiento de los compañeros, afirmaciones negativas.**

**Tener problemas de salud y quejarse.** El estrés tiene un efecto sobre el cuerpo. A veces la gente se enferma con más frecuencia o tiene molestias y dolores más a menudo cuando ha estado bajo estrés. **Manifestaciones en el aula: más visitas a la enfermería escolar, ausentismo, quejas sobre dolores de estómago o dolores de cabeza.**



## Apéndice A

# Hoja de Formulación del caso

### Resumen del Caso

Escuela	Nombre del alumno
Grupo	Líder del grupo
Objetivos manifestados por el alumno	Objetivos manifestados por el tutor
Síntomas primarios	Énfasis en la intervención
Aspectos especiales	Fortalezas y factores de protección
Avances en el tratamiento/Cambios en el plan	

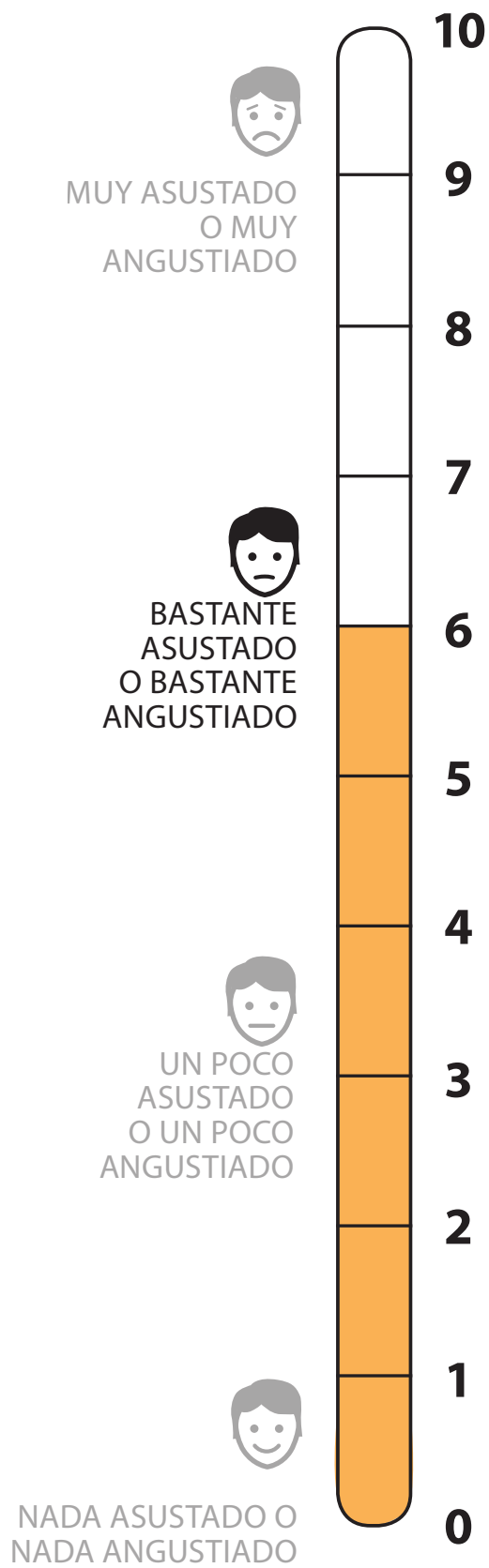


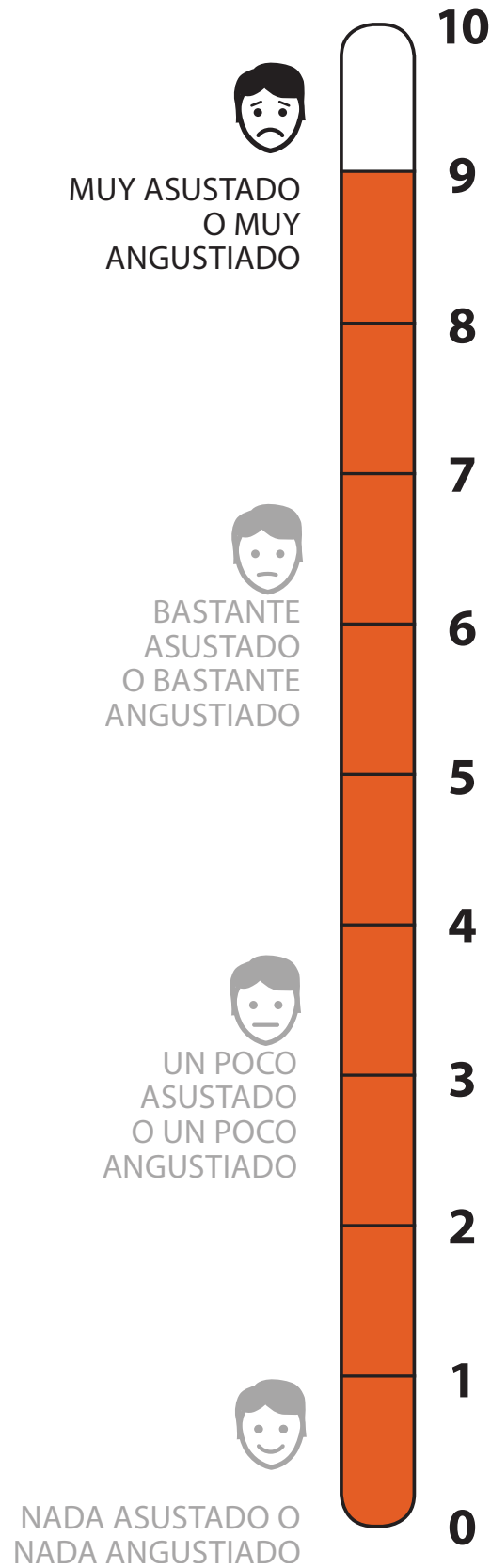
Apéndice B

# Termómetros de Sentimientos











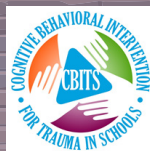
# Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Asarnow, J., Jaycox, L. H., Clarke, G., Lewinsohn, P., Hops, H., and Rohde, P. (1999). *Stress and your mood: A manual*. Los Angeles: UCLA School of Medicine.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., and Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine, 14*(4), 245–258.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., and Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA Pediatrics, 169*(8), 746–754.
- Foa, E. B., Keane, T. M., Friedman, M. J. and Cohen, J. A. (2010). *Effective treatments for PTSD: Second edition*. New York: Guilford Press.
- Gillham, J., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., and Silver, T. (1991). *Manual for leaders of the coping skills program for children*. Unpublished manual. Copyright: Foresight, Inc.
- Hoover, S. A., Sapere, H., Lang, J. M., Nadeem, E., Dean, K. L., & Vona, P. (2018). Statewide implementation of an evidence-based trauma intervention in schools. *School Psychology Quarterly, 33*(1), 44.
- Jaycox, L. H., Cohen, J. A., Mannarino, A. P., Langley, A. K., Walker, D. W., Gegenheimer, K., Scott, M., and Schonlau, M. (2010). Children's mental health care following Hurricane Katrina : A field trial of trauma-focused psychotherapies. *Journal of Traumatic Stress, 23*(2), 223–231.
- Jaycox, L. H., Langley, A. K., Stein, B. D., Wong, M., Sharma, P., Scott, M., Schonlau, M. (2009). Support for Students Exposed to Trauma: A pilot study. *School Mental Health, 1*(2), 49–60.

- Jaycox, L. H., Stein, B., Kataoka, S., Wong, M., Fink, A., Escudera, P., and Zaragoza, C. (2002). Violence exposure, PTSD, and depressive symptoms among recent immigrant school children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(9), 1104–1110.
- Kataoka, S., Jaycox, L. H., Wong, M., Nadeem, E., Langley, A., Tang, L., and Stein, B. D. (2011). Effects on school outcomes in low-income minority youth: Preliminary findings from a community-partnered study of a school-based trauma intervention. *Ethnicity and Disease*, 21: S1-71–S1-77.
- Kataoka, S., Stein, B. D., Jaycox, L. H., Wong, M., Escudero, P., Tu, W., Zaragoza, C., and Fink, A. (2003). A school-based mental health program for traumatized Latino immigrant children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(3), 311–318.
- Langley, A., Gonzalez, A., Sugar, C., Solis, D. and Jaycox, L. H. (2015). Effectiveness of an elementary school-based intervention for multicultural children exposed to traumatic events. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(5), 853–865.
- Margolin, G., Vickerman, K. A., Oliver, P. H., and Gordis, E. B. (2010). Violence exposure in multiple interpersonal domains: Cumulative and differential effects. *Journal of Adolescent Health*, 47(2), 198–205.
- Reinbergs, E. J., and Fefer, S. A. (2018). Addressing trauma in schools: Multitiered service delivery options for practitioners. *Psychology in the Schools*, 55(3), 250–263.
- Santiago, C. D., Kataoka, S. H., Hu-Cordova, M., Alvarado-Goldberg, K., Maher, L. M., and Escudero, P. (2015). Preliminary evaluation of a family treatment component to augment a school-based intervention serving low-income families. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(1), 28–39.
- Santiago, C. D., Raviv, T., and Jaycox, L. H. (2018). *Creating Healing School Communities: School-Based Interventions for Students Exposed to Trauma. Concise Guides on Trauma Care Series*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliot, M. N., and Fink, A. (2003). A mental health intervention for school children exposed to violence: A randomized controlled trial. *JAMA*, 290(5), 603–611.
- Stein, B., Kataoka, S., Jaycox, L., Wong, M., Fink, A., Escudero, P., and Zaragoza, C. (2002). Theoretical basis and program design of a school-based mental health intervention for traumatized immigrant children: A collaborative research partnership. *Journal of Behavioral Health Services and Research*, 29(3), 318–326.

**L**a exposición a eventos traumáticos entre los jóvenes es relativamente común. Casi todos los jóvenes experimentan la angustia inicial como una reacción a tales eventos, pero para la mayoría, la resistencia natural hace que la angustia disminuya gradualmente. Sin embargo, una minoría sustancial continúa experimentando angustia en los meses posteriores a la exposición al trauma. El programa de Intervención cognitiva conductual para traumas en las escuelas (CBITS) está diseñado para su uso con grupos de estudiantes que han padecido experiencias traumáticas significativas y sufren problemas emocionales o de comportamiento relacionados con estas, en particular los síntomas del trastorno de estrés postraumático. Suministrado por médicos clínicos en la escuela y teniendo en cuenta el contexto cultural, el programa utiliza una variedad de técnicas cognitivas de comportamiento probadas en un enfoque de intervención temprana, incluida la psicoeducación sobre el trauma y sus consecuencias, entrenamiento de relajación, aprendizaje para controlar el estrés o los niveles de ansiedad, reconociendo el pensamiento inadaptado, desafiando pensamientos inútiles, buscando la resolución de problemas sociales, creando una narrativa de trauma y procesando el evento traumático, y enfrentando ansiedades relacionadas con el trauma en lugar de evitarlas. El CBITS se enfoca principalmente en tres objetivos: disminuir los síntomas actuales relacionados con la exposición al trauma, desarrollar habilidades para manejar el estrés y la ansiedad, y desarrollar el apoyo de compañeros y cuidadores. La segunda edición proporciona actualizaciones y guías de implementación basadas en dos décadas de uso de CBITS a nivel nacional.

\$34.00



ISBN-10 1-9774-0280-1  
ISBN-13 978-1-9774-0280-6

