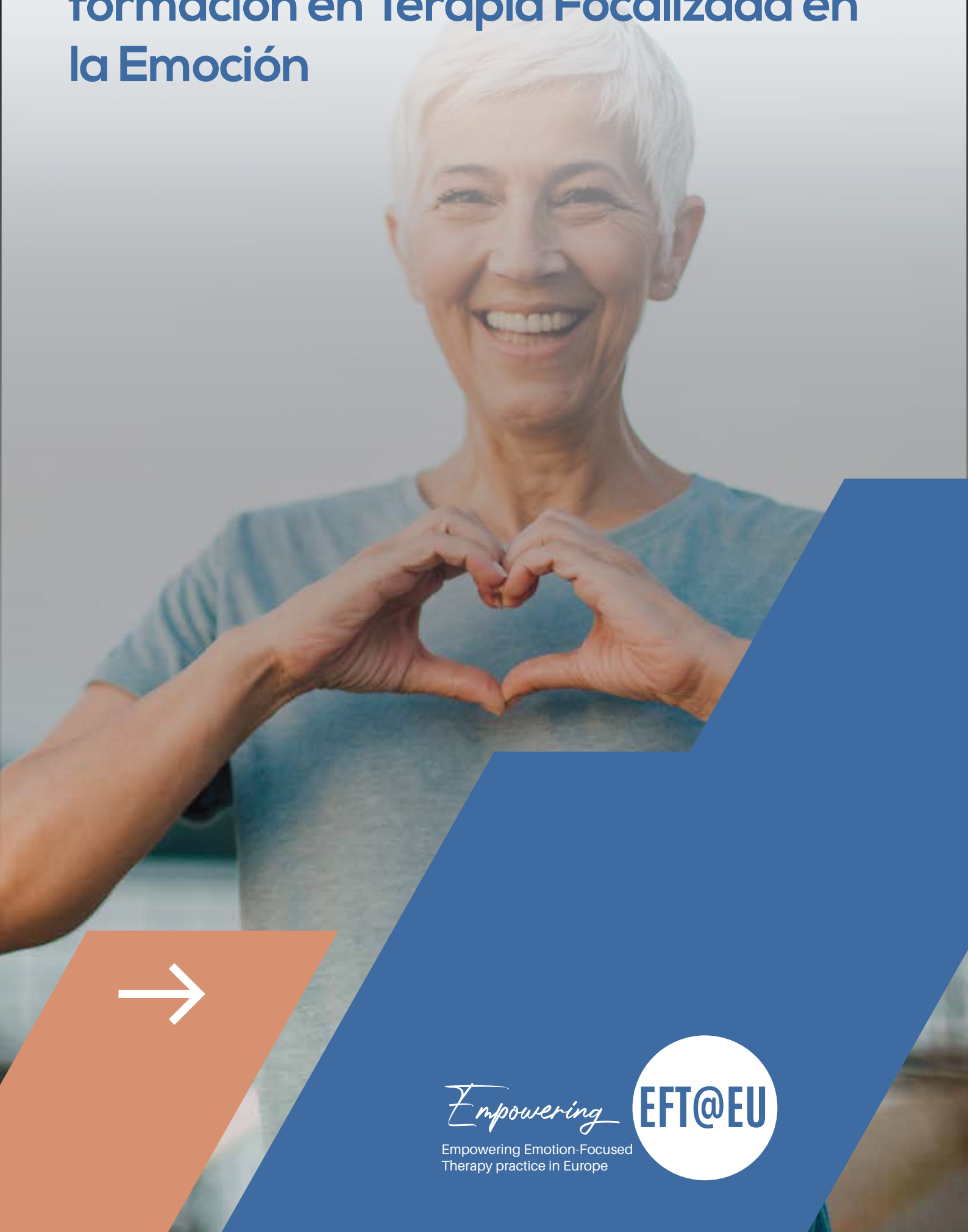


# Un marco de competencias para la formación en Terapia Focalizada en la Emoción



*Empowering*

Empowering Emotion-Focused  
Therapy practice in Europe







Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

# Table of Contents



Marco de competencias para la formación en TFE .....	1
Sección 0. Situar la formación en TFE .....	3
Sección 1. Características generales de los formadores en TFE .....	7
Sección 2. Formación didáctica .....	11
Sección 3. Organización y facilitación de ejercicios experienciales/práctica de habilidades .....	19
Sección 3. Organización y facilitación de ejercicios experienciales/práctica de habilidades .....	20
Sección 4. Evaluación en la formación en TFE.....	29
Sección 5. Reuniones informales de la Red .....	37
Sección 6. Referencias .....	41
Apéndice 1: Formación de formadores TFE.....	43

Nota: Si desea hacer referencia a este documento, debe utilizar lo siguiente:

Elliott, R., Timulak, L., Jodar-Anchia, R., Salgado, J., Cunha, C., & the EmpoweringEFT@EU team (2022). A Framework of Competencies for Emotion-Focused Therapy Training [Versión Española]. Disponible en [Insertar enlace al sitio web]. Consultado el [insertar fecha de descarga].

# Marco de competencias para la formación en TFE



Este Marco de competencias del Formador corresponde al Resultado Intelectual 1 (IO1) del proyecto EmpoweringEFT@EU (referencia del proyecto Erasmus+: 2020-1-PT01-KA202-078724; sitio web: [emotionfocusedtherapy.eu](http://emotionfocusedtherapy.eu)). El IO1 establece el presente marco de competencias para la formación en la modalidad de Terapia Focalizada en las Emociones (TFE), llamado Marco de Competencias del Formador TFE (en adelante, Marco del Formador TFE). Las competencias del formador implican saber cómo formar a los terapeutas en la modalidad de TFE, comunicando eficazmente tanto los principios teóricos y clínicos, como la investigación relevante sobre TFE a los terapeutas que desean aprender y practicar esta modalidad. También incluye organizar y crear oportunidades para ejercicios experienciales y para la práctica de habilidades durante la formación, y para establecer entornos de aprendizaje (por ejemplo, en términos de supervisión y evaluación de habilidades) y apoyar redes locales para difundir la práctica de la TFE y facilitar el crecimiento de los terapeutas en formación en términos de sus competencias como terapeutas. Por estas razones, este documento está interrelacionado con las Competencias del Terapeuta para la Práctica de la Terapia Focalizada en la Emoción (es decir, el Marco de Competencias del Terapeuta TFE) y con las Competencias del Supervisor para la Práctica de la Terapia Focalizada en la Emoción (es decir, el Marco de Competencias del Supervisor TFE - IO2), también desarrollados dentro del proyecto EmpoweringEFT@EU.

En este documento comenzamos

contextualizando brevemente la formación en TFE (en términos de los contextos para la formación/aprendizaje de TFE - sección 0, más abajo), nos centramos en las características generales reconocidas en los Formadores en TFE y los requisitos para convertirse en un Formador en TFE certificado según la isEFT - International Society for Emotion-Focused Therapy (página web: [iseft.org](http://iseft.org); sección 1) y, a continuación, abordamos los principales aspectos de la formación en esta modalidad: Formación didáctica (sección 2); Organización y facilitación de ejercicios experienciales/práctica de habilidades (sección 3); Evaluación en la formación en TFE (sección 4) y Reuniones informales para hacer red (sección 5). Remitimos a los lectores a referencias relevantes en relación con la formación en TFE (sección 6) y, por último, presentamos una visión general de un taller para la Formación de Formadores TFE (Apéndice 1) como una oportunidad para pilotar la implementación y el desarrollo de estas competencias.

#### Agradecimientos

Esta publicación se ha desarrollado como parte del proyecto Empowering Emotion- Focused Therapy Practice in Europe conocido como proyecto EmpoweringEFT@EU (proyecto Erasmus+ referencia: 2020-1-PT01-KA202-078724). Agradecemos la financiación proporcionada por Erasmus+ KA2 – Cooperation for innovation que permitió **establecer una asociación** entre estas instituciones para fortalecer el conocimiento y el intercambio de buenas prácticas en Terapia Centrada en las Emociones en el alcance de esta acción (KA202 - Strategic Partnerships for Vocational Training).

También nos gustaría reconocer la importancia y la experiencia adquirida por las personas que colaboraron con este equipo de proyecto, a saber: los socios del proyecto EmpoweringEFT@EU, los fundadores y miembros pasados/actuales de la junta directiva de ISEFT (International Society for Emotion Focused Therapy), y otros expertos mundiales en Terapia Centrada en las Emociones (EFT – Emotion Focused Therapy), que proporcionaron ideas valiosas para este documento (al participar en las entrevistas de EmpoweringEFT@EU a expertos en EFT y/o brindaron comentarios o aportes valiosos en las diversas ocasiones en las que se encontraron con este u otros resultados del proyecto).

## Sección 0. Situar la formación en TFE



# Sección 0. Situar la formación en TFE

La formación en TFE tiene lugar en muchos contextos diferentes, desde institutos de TFE hasta entornos académicos, profesionales o incluso de investigación. Se caracteriza por una serie de rasgos o principios generales, y se lleva a cabo utilizando una serie de modalidades, y en una variedad de contextos. Dentro de estos diferentes contextos, el entrenamiento en TFE se desarrolla a lo largo de una serie de etapas reconocidas. Además, sugerimos que el entrenamiento en TFE es más eficaz cuando tiene lugar en entornos de aprendizaje humanísticos caracterizados por varias características importantes (por ejemplo, seguridad, competencia).

## 0.1. ¿Cuáles son las principales características generales/principios de la formación TFE?

- 1. Conocer:** Cobertura didáctica de la teoría y los principios de la práctica en TFE.
- 2. Mostrar:** Ejemplificar la práctica mediante grabaciones ("*No te limites a contarlo; ¡muéstralo!*") y/o demostraciones en directo.
- 3. Hacer/Experimentar:** Práctica de habilidades en los roles de cliente y terapeuta utilizando temas reales y personales.
- 4. Crecimiento:** Desarrollo personal y profesional, es decir, trabajo personal en el papel de cliente, así como la experiencia como terapeuta TFE en proceso de aprendizaje; puede implicar trabajar para superar bloqueos en la práctica, reflexionar e integrar aprendizajes previos a través de una serie de aportaciones.

También:

**5. Polifacética/compreensiva:** La formación se caracteriza por una diversidad integrada de modalidades/oportunidades de aprendizaje.

**6. Que responda al contexto y a los participantes de formaciones concretas:** Por ejemplo, que la formación se dirija de forma centrada hacia el alumno, fomentando entornos de

formación centrados en la persona.

## 0.2. ¿Qué modalidades se utilizan en la formación en TFE?

1. Talleres: Generalmente organizados en niveles de competencia progresiva en TFE (pudiendo adoptar también la forma de cursos o clases magistrales) consistentes en combinaciones de los siguientes elementos: (a) presentaciones didácticas; (b) ejemplos/vídeos; (c) ejercicios experienciales/práctica de habilidades; (d) espacios para el debate en grupo/auto-reflexión/integración del aprendizaje.
2. Lecturas/autoestudio: Incluyen tanto fuentes clave como nuevos desarrollos.
3. Práctica/supervisión: También incluyen la retroalimentación/certificación.
4. Trabajo personal según sea necesario: Esto puede aumentar la resiliencia, abordar los bloqueos ante la práctica.
5. Investigación: Esto puede implicar ser investigador, evaluador o terapeuta en un estudio de investigación, especialmente investigación de procesos basada en un análisis intensivo de sesiones (idealmente grabadas, pero también transcripciones, con medidas evaluadas por el observador).
6. Reuniones informales de la red: Son locales, gratuitas o de bajo coste; por ejemplo, grupos de estudio de libros, supervisión con un experto o “intervisión” entre iguales, práctica de habilidades entre iguales (véase el apartado 4).
7. Conferencias y presentaciones formales: Estas pueden incluir conferencias de la isEFT u otras presentaciones de conferencias (por ejemplo, sobre teoría, práctica o investigación en TFE).

## 0.3. ¿En qué contextos tiene lugar la formación TFE?

1. Formación profesional continua: Para terapeutas previamente formados; por ejemplo, formaciones de nivel, clases magistrales.
2. Cursos de perfeccionamiento integrado en TFE: Más allá de una formación inicial en psicoterapia, pero con un programa organizado, coherente y secuencial.
3. Cursos completos de formación en psicoterapia basados en TFE: Primeras formaciones en psicoterapia, con o sin formación en Psicología, incluyendo formación en temas de práctica general, por ejemplo, ética.
4. Clases universitarias: Se dan dentro de un plan de estudios más amplio (por ejemplo, asesoramiento o psicología clínica); esto puede plantear implicaciones/cuestiones éticas en relación con el uso del trabajo experiencial.

## **0.4. ¿Qué formas adopta la formación en TFE? (El camino)**

1. Conferencias/talleres introductorios (de 1 hora a un día entero).
2. Formación básica: por ejemplo, el modelo de taller de niveles de isEFT (o equivalente): Nivel 1: visión general de la teoría y la práctica en TFE (4 días); Nivel 2: cobertura más amplia y profunda (mayor profundidad en las tareas de la silla; otras tareas; formulación de casos; de 4 a 9 días, dependiendo del modelo de formación de los niveles, por ejemplo, Toronto frente a Glasgow); Clases magistrales sobre temas especializados. O modelo universitario: incrustado en clases a lo largo del tiempo (unas 50 horas)
3. Práctica terapéutica y supervisión grupal/individual.
4. Cumplimiento del proceso de acreditación como terapeuta en TFE (por ejemplo, evaluación de las grabaciones presentadas).
5. Desarrollo personal/profesional continuo como terapeuta TFE (post-acreditación).
6. Formación y acreditación como supervisor/facilitador de TFE para talleres de formación.
7. Formación y reconocimiento como formador de TFE (local/institucional; internacional).

## **0.5. ¿Cómo se crean entornos/comunidades de aprendizaje en TFE humanistas y productivos? (Requisitos generales)**

1. Fomentando la seguridad/confianza/integridad.
2. Estableciendo buenos límites.
3. Proporcionando los recursos adecuados (espacio, administración, promoción, equipamiento, planes de estudios).
4. Creando un equipo de formación competente y armonioso.
5. Fomentando la implicación mutua de participantes y formadores.
6. Manteniendo una estructura de apoyo caracterizada por la regularidad, la previsibilidad, el andamiaje organizativo, la infraestructura, la continuidad y la profesionalidad.
7. Proporcionando un entorno de aprendizaje humanista en el que los participantes se sientan libres para exponer sus vulnerabilidades y abrirse al aprendizaje de nuevas habilidades y formas de relacionarse con sus propias emociones y las de los demás.
8. Proporcionando oportunidades para que los (nuevos) miembros crezcan en términos

# Sección 1. Características generales de los formadores en TFE

# Section 1. General Characteristics of EFT Trainers

de compromiso, responsabilidad y autonomía.

En esta sección, reconocemos diferentes tipos de Formadores TFE, según el isEFT y los contextos en los que enseñan, su formación y sus habilidades generales.

## **1.1. ¿Qué tipos de Formadores existen en TFE?**

1. Tipos principales de formadores en TFE:

### **1.1 Formadores internacionales en TFE:**

Designados por la isEFT; suelen impartir formación en diversos contextos y países, en particular proporcionando formación reconocida por el isEFT que puede conducir a la acreditación. EFT

### **1.2. Formadores adscritos a institutos:**

Nombrados o designados por los institutos locales, con la aprobación del isEFT; pueden impartir formaciones reconocidas por el isEFT en sus institutos.

### **1.3. Formadores en formación:**

Supervisores en TFE que trabajan para ser reconocidos por isEFT como formadores del Instituto.

### **1.4. Facilitadores:**

Supervisores en TFE o supervisores en formación que ayudan con la práctica de habilidades durante las formaciones.

## **2. Formadores auxiliares:**

### **2.1. Observadores:**

No son técnicamente formadores; supervisores en formación que observan a los formadores durante la práctica de habilidades; forman parte del equipo de formación; también pueden proporcionar apoyo técnico o lingüístico/de traducción.

### **2.2. Supervisores:**

Técnicamente, formadores de aprendizaje basado en casos, pero cubiertos por separado en el documento marco de competencias de los supervisores.

### **2.3. Otros formadores que enseñan TFE:**

Fuera del marco de isEFT, no reconocidos formalmente por isEFT, pueden ser formadores universitarios, “formadores amigos de la TFE”.

## 1.2. ¿Qué formación general es importante para los formadores en TFE?

### 1. 2. Amplia práctica como terapeuta y supervisor en TFE:

Capacidad para practicar TFE a nivel de formador (por ejemplo, en PCEPS-EFT).

### 2. Dominio de la teoría y la práctica de TFE.

### 3. Conocimiento más amplio del campo de la psicoterapia:

Incluye teorías del funcionamiento psicológico, psicopatología, disposiciones más amplias de la psicoterapia; diversos modelos teóricos.

### 4. Experiencia en docencia y evaluación en posgrado.

### 5. Relevante:

Experiencia/conocimiento tanto de la investigación en TFE, como de investigación actuales en TFE y psicoterapia en general.

## 1.3. ¿Qué aptitudes generales se necesitan para una formación eficaz en TFE?

### 1. Capacidad para invitar/acoger/integrar a los estudiantes.

### 2. Capacidad para instruir/comunicar la teoría y la práctica.

### 3. Habilidad para manejar grupos.

### 4. Capacidad para evaluar.

(por ejemplo, en TFE).

### 5. Capacidad para escribir.

### 6. Capacidad para evaluar.

## Sección 2. Formación didáctica



## Sección 2. Formación didáctica

Esta sección trata de la formación didáctica en TFE, en términos de contenido, forma de impartir los conocimientos, habilidades para fomentar la motivación del alumno y gestionar las dinámicas de grupo improductivas que pueden aparecer en situaciones de formación.

### 2.1. Contenido

El formador debe dominar y ser capaz de impartir/enseñar contenidos teóricos profundos y matizados en las siguientes áreas:

#### **2.1.1. El sufrimiento psicológico tal y como se entiende en psicología, psiquiatría y psicoterapia:**

Esto puede incluir la comprensión actual de la psicopatología (teorías, clasificaciones), las teorías de la personalidad o el funcionamiento psicológico con aplicaciones clínicas, y el funcionamiento de las emociones.

#### **2.1.2. El campo de la psicoterapia:**

Esto incluye el conocimiento en TFE en el contexto del campo en general (otros modelos teóricos como el psicodinámico, TCC- Terapia Cognitivo-Conductual, sistemática, etc., conocimiento de la eficacia y efectividad de la psicoterapia y TFE en particular).

#### **2.1.3. Terapias/teorías humanistas-experienciales:**

Por ejemplo, centrada en el cliente, Gestalt, Focusing, psicoterapia existencial; también, conocimiento de los desarrollos históricos y actuales, conocimiento de los orígenes de la TFE, etc.

#### **2.1.4. Teoría en TFE:**

Teoría de la disfunción, teoría del funcionamiento psicológico, teoría de los esquemas

emocionales, teoría del cambio (procesamiento emocional secuencial, reestructuración de los esquemas emocionales) - tal y como se describe en el documento Competencias Fundamentales del Terapeuta (sección 2.1.1).

#### **2.1.5. Teoría clínicamente aplicable (heurística útil):**

Clasificación clínicamente útil de las emociones (por ejemplo, cuatro dimensiones de las emociones, tipos de respuesta emocional, productividad emocional, excitación emocional, calidad vocal, etc.), teoría del procesamiento emocional secuencial, trabajo a nivel de síntoma y trabajo sobre la vulnerabilidad subyacente - encajado principalmente en el Marco de Competencias del Terapeuta en TFE (sección 2.1.1 en ese documento).

#### **2.1.6. Visión general de la enseñanza de la TFE:**

2.1.6.1. *Habilidades perceptivas/conceptuales*: Aplicación clínica de la clasificación emocional, disfunción, teoría del cambio, conceptualización/formulación de casos, habilidades perceptivas/conceptuales relacionadas con la exploración empática y el trabajo sobre la transformación emocional, incluida la aplicación de tareas (véase principalmente la sección 2 del Marco de Competencias del Terapeuta TFE).

2.1.6.2. *Habilidades relacionales*: Construcción de alianzas y procesamiento de rupturas relacionales, experiencia relacional real y correctiva (compasiva y validadora), ampliación de la conciencia emocional interpersonal del cliente (sección 1 del Marco de Competencias del Terapeuta en TFE).

2.1.6.3. *Habilidades de intervención*: Habilidades de empatía y exploración experiencial, habilidades relacionadas con la tarea (véase también habilidades perceptivas/conceptuales); esto incluye el proceso general de la tarea y los aspectos a nivel micro de los procesos dentro de las tareas (por ejemplo, pasos dentro de las tareas y objetivos dentro de los diferentes pasos de las tareas [por ejemplo, escenificación de los aspectos problemáticos del yo/del otro, diferenciación del dolor nuclear, articulación de las necesidades insatisfechas, contacto con la compasión, construcción del enfado protector, facilitación del duelo, trabajo con impases, etc.], tareas principales (transformadoras) y otras, trabajo a nivel del síntoma y de la vulnerabilidad subyacente (sección 3 del Marco de Competencias del Terapeuta de TFE).

#### **2.1.7 TFE Formulación/conceptualización del caso:**

Esta dimensión vincula todos los aspectos anteriores.

## 2.2 Enseñanza

El formador debe ser competente al impartir los contenidos demostrando las siguientes competencias/habilidades:

### 2.2.1. Capacidad de flexibilidad y responsividad:

2.2.1.1 Capacidad para ajustar la forma impartir la formación en función del contexto y de los resultados de aprendizaje pertinentes (por ejemplo, los resultados de aprendizaje difieren en función de si se trata de una formación completa en TFE, de una formación complementaria integrada en TFE para profesionales de la salud mental ya existentes, de una formación universitaria como parte de una formación profesional más amplia [asesoramiento/psicología clínica] o de talleres de formación profesional continua).

2.2.1.2 Capacidad para evaluar continuamente el compromiso, las actitudes, los conocimientos y las habilidades del alumno en la interacción con el material/contenido presentado.

2.2.1.3 Habilidad para ajustar la presentación (material/contenido enseñado) de acuerdo con los antecedentes de los terapeutas en formación aprendiz (antecedentes teóricos del aprendiz, el nivel de experiencia, el tipo de preguntas que están en la zona de desarrollo próximo - ZPD) y los resultados de aprendizaje esperados (por ejemplo, aprender conceptos básicos sobre TFE o aprender TFE hasta el estándar de certificación).

### 2.2.2. Capacidad de ser sistemático, exhaustivo y coherente:

2.2.2.1 Capacidad de presentar sistemáticamente desde el esquema general hasta un contenido/material más matizado.

2.2.2.2 Capacidad para conectar el material presentado mostrando su lugar en el contenido general y su aplicación clínica (por ejemplo, explicando dónde se encuentran los tipos de respuesta emocional en la teoría general en TFE [una clasificación de las emociones clínicamente útil], cómo aparecen según diversos aspectos teóricos, ilustrando un ejemplo de su aplicación en el proceso terapéutico [descripción teórica, ejemplificación con un vídeo, ilustración con la práctica, reflexión posterior, tareas para casa, o práctica clínica y supervisión]).

### 2.2.3. Capacidad para apoyar la consolidación del aprendizaje:

2.2.3.1. Capacidad para ayudar a los alumnos a consolidar su aprendizaje mediante la repetición periódica de los conceptos enseñados y el compromiso con estos conceptos a través de diversos medios (conferencia, vídeo, debate, práctica, retroalimentación, reflexión).

2.2.3.2. Capacidad para explicar conceptos desde varias perspectivas y de diversas maneras a fin de fomentar la implicación de los alumnos con el material, contribuyendo así a consolidar los conocimientos y sus aplicaciones.

2.2.3.3. Capacidad para resumir periódicamente el material impartido, comprobando al mismo tiempo el nivel de comprensión y conocimientos de los alumnos.

2.2.3.4. Capacidad para mantener retroalimentación entre los contenidos conceptuales, ejercicios de percepción y ejercicios experienciales complejos que estimulen el aprendizaje práctico y un mayor compromiso con los contenidos impartidos.

#### **2.2.4. Capacidad para ejemplificar la enseñanza/aprendizaje:**

2.2.4.1. Capacidad para integrar los contenidos impartidos en la práctica experimental/clínica.

2.2.4.2. Capacidad para utilizar adecuadamente ejemplos ilustrativos que muestren la aplicación práctica de los contenidos impartidos.

2.2.4.3. Capacidad para modelar hábilmente la aplicación del material práctico (principalmente en vivo, en grupos de trabajo basados en la experiencia, pero también a través de vídeos y ejemplos en clase).

#### **2.2.5 Capacidad para fomentar la autonomía de los alumnos:**

2.2.5.1. Capacidad para facilitar el debate y estimular así el compromiso de los alumnos con el material (por ejemplo, hacer que los alumnos formulen preguntas, intenten ofrecer respuestas terapéuticas, articulen opiniones, etc.).

2.2.5.2. Capacidad para capacitar gradualmente a los alumnos para que presenten sus conocimientos conceptuales/perceptivos y sus habilidades relacionales y de intervención en el contexto de la clase/formación (además del trabajo experimental/clínico y la supervisión) con una retroalimentación y reflexión que estimule aún más el compromiso cíclico con el material enseñado.

2.2.5.3. Capacidad para preparar las tareas adecuadas para que los alumnos las lleven a cabo con el fin de apoyar su compromiso con la enseñanza didáctica (por ejemplo, lecturas para saber más, ver vídeos, prácticas clínicas y supervisión).

## 2.3. Fomentar la motivación de los estudiantes

El formador sabe cómo implicar a los alumnos en la parte didáctica de la formación demostrando las siguientes competencias/habilidades:

**2.3.1. Capacidad para evaluar la motivación de los alumnos para la formación y durante la formación.**

**2.3.2. Capacidad para comprender el contexto profesional de la formación:**

*l.e.* Por qué asisten los alumnos y su posible impacto en la motivación para el aprendizaje.

**2.3.3. Capacidad de cambiar el ritmo de la formación para mantener el impulso/fluir**

O, a la inversa, cambiar el ritmo para aumentar la motivación y el compromiso del alumno cuando parece que está decayendo.

**2.3.4. Capacidad para mantener una formación variada y atractiva/entretenida:**

*l.e.* mezcla de clase magistral, trabajo experimental, vídeos, debates, reflexiones.

**2.3.5. Capacidad para integrar la formación conceptual con las demás partes de la formación con el fin de fomentar el compromiso a lo largo de toda la formación**

(ejercicios experienciales, supervisión, práctica clínica).

**2.3.6. Capacidad para facilitar una formación centrada en el alumno con el fin de fomentar la motivación y el compromiso**

Por ejemplo, implicar a los alumnos allí donde se encuentren, invitándoles a establecer los objetivos de aprendizaje de la formación y las preguntas que puedan tener.

## 2.4 Gestión de la dinámica del grupo de alumnos y de la dinámica alumnos-formador

El formador es competente a la hora de facilitar la dinámica de grupo de los alumnos para que sea propicia para su aprendizaje. Esto incluye demostrar las siguientes competencias/habilidades:

**2.4.1. Capacidad para considerar el contexto de la formación y su impacto en la dinámica del grupo.**

(Nota: esta dinámica será diferente dependiendo del contexto, por ejemplo, la formación completa en TFE, la formación integrada en TFE para profesionales de la salud mental, la formación universitaria como parte de una formación profesional más amplia [asesoramiento/ psicología clínica], talleres de formación profesional continua).

**2.4.2. Capacidad para evaluar la implicación/compromiso del alumno en el contexto de la dinámica de grupo y responder adecuadamente a las dificultades que puedan surgir.**

**2.4.3. Capacidad para ajustar la presentación y las actividades relacionadas con los alumnos a distintos niveles (de conocimientos, habilidades), teniendo en cuenta la dinámica de los alumnos.**

**2.4.4. Capacidad para implicar a todos los alumnos en su aprendizaje (por ejemplo, asegurándose de que los alumnos tengan un espacio)**

Por ejemplo, alumnos dominantes frente a menos dominantes; ofreciendo actividades que puedan ayudar a los miembros menos dominantes a ser activos.

**2.4.5. Capacidad para ajustar el ritmo y fluir de la formación en respuesta a la evolución de la dinámica de grupo de los alumnos**

Por ejemplo, trabajar con grupos separados para mantener a las personas activas, considerar la reorganización de los grupos separados si el proceso no va bien en algunos de los grupos.

**2.4.6. Capacidad para procesar las rupturas de alianzas con los alumnos y entre los alumnos:**

Esto incluye tratar de entender la dificultad, mostrar la voluntad de abordarla, ser consciente de que abordar una ruptura puede causar otra con otro(s) estudiante(es), tomar la decisión respecto de si es conveniente abordar la ruptura directamente o no, reconocer si algo no se puede solventar en ese momento, etc.

**2.4.7. Capacidad para ser culturalmente sensible en diversos contextos de formación.**

Gestión de las diferencias, sensibilidades en el grupo de formación (por ejemplo, en términos de privilegio, género, orientación sexual, pertenencia a alguna minoría, etc.).

**2.4.8. Capacidad para tener en cuenta y adaptarse a las necesidades de los alumnos con discapacidades o necesidades individuales, teniendo en cuenta la dinámica del grupo.**

**2.4.9. Capacidad para mantener los límites en torno a la formación y la dinámica grupo/formador-estudiantes,** incluido el mantenimiento de las responsabilidades éticas y profesionales.

#### **2.4.10. Capacidad para cuidar a los alumnos individualmente:**

I.e. en el caso de que los ejercicios vivenciales hayan impactado sobre ellos dentro de las experiencias grupales.

## Sección 3. Organización y facilitación de ejercicios experienciales/práctica de habilidades



## Sección 3. Organización y facilitación de ejercicios experienciales/práctica de habilidades

Esta sección desarrolla la organización y el desarrollo de ejercicios experienciales y la práctica de habilidades, como parte importante de la formación en TFE, complementando la parte didáctica. Muestra tanto una descripción general como el trasfondo, los formatos y la taxonomía de los ejercicios experienciales en TFE. También explica las condiciones apropiadas para facilitar un entorno productivo para la práctica de habilidades (por ejemplo, establecer instrucciones, promover un entorno seguro entre los alumnos, entre otros aspectos).

### 3.1. Trásfondo y descripción de los diferentes ejercicios vivenciales

#### 3.1.1. Dimensiones de los ejercicios vivenciales en TFE.

En la formación de TFE, los ejercicios experienciales pueden situarse en un mapa de dos dimensiones:

#### 3.1.2. “Ser” vs. “Hacer”.

La primera dimensión se refiere al grado de énfasis del terapeuta en el “ser” (presencia relacional), la segunda al “hacer” (por ejemplo, tareas). Los ejercicios relacionados con la promoción de habilidades relacionales, alianza, presencia o empatía están más cerca del polo del ser, mientras que los ejercicios que buscan promover habilidades para facilitar tareas están más cerca del polo del hacer; aunque obviamente ambos aspectos -ser y hacerse entrecruzan en todos los ejercicios.

#### 3.1.3. Estructura.

En segundo lugar, algunos ejercicios son más centrados o cerrados (buscan promover una habilidad específica o la facilitación de una tarea), mientras que otros ejercicios son más

abiertos (por ejemplo, de marcador abierto), promoviendo una mayor autonomía y agencia del terapeuta, más cercana a las sesiones reales con clientes reales).

## 3.2. Formatos de los ejercicios

Además, existen diferentes formatos en los que tienen lugar los ejercicios experienciales: por ejemplo, grupos reducidos (presenciales o en línea), que suelen tener lugar en los niveles 1 y 2 (también conocidos como “real-playing”); sin embargo, también existen otros formatos (ejercicios de autoayuda para terapeutas en formación, deberes para los terapeutas en formación, juegos de rol, práctica deliberada). Los formatos de ejercicios experienciales suelen estar condicionados por los diferentes contextos de formación (talleres, contexto universitario, masterclass, etc.).

## 3.3. Taxonomía de los ejercicios experienciales en TFE

Los ejercicios experienciales pueden clasificarse del siguiente modo:

### 3.3.1. Los ejercicios de desarrollo personal:

Están relacionados con la promoción del crecimiento y el desarrollo del terapeuta en formación. Incluyen ejercicios como

3.3.1.1. *Ejercicios de autoconciencia*: El objetivo de estos ejercicios es que el estudiante esté en contacto con sus experiencias emocionales como terapeuta, mientras se enfrenta al cliente/escucha la narrativa del cliente en el momento. El terapeuta debe ser capaz de diferenciar cuáles de sus experiencias inmediatas tienen que ver con el proceso del cliente y cuáles con sus propios procesos. Se pueden encontrar ejemplos en los ejercicios de práctica deliberada, “Autoconciencia del terapeuta” y “Permanecer en contacto durante la fase de Afecto Intenso”, en Goldman, Vaz & Rousmaniere, 2021 (ejercicios, 1 y 9). Todos los ejercicios enumerados en esta sección contienen una dimensión de autoconciencia, pero hay ejercicios específicamente destinados a desarrollar la autoconciencia del terapeuta, y a fomentar esta importante competencia terapéutica (ver Marco de Competencias del Terapeuta TFE, sección 2.1.2).

3.3.1.2. *Ejercicios de autoconocimiento y exploración*: El objetivo de estos ejercicios es mejorar el propio estilo de procesamiento emocional del alumno (por ejemplo, ejercicios de [emotioncompass.org](http://emotioncompass.org)).

3.3.1.3. *Ejercicios de crecimiento personal*: Estos ejercicios están dirigidos a facilitar la experiencia en el rol de cliente y de la propia terapia.

3.3.1.4. *Ejercicios de bloqueo del terapeuta*: El objetivo de estos ejercicios es trabajar con los bloqueos del terapeuta en el trabajo con los clientes (Dolhanty, 2022; Lafrance et al., 2020).

3.3.1.5. *Ejercicios de empatía*: Estos ejercicios se centran en expandir la capacidad empática (por ejemplo, el ejercicio Canales de empatía; Elliott y Carrick, 2019).

### **3.3.2. Los ejercicios de Presencia Terapéutica:**

Tienen por objeto desarrollar la capacidad de mantener una presencia óptima con los clientes. Incluyen ejercicios como

3.3.2.1. *Ejercicios generales de presencia*: El objetivo de estos ejercicios es cultivar la presencia de forma más amplia en la propia vida de los alumnos y antes de las sesiones (por ejemplo, Geller y Greenberg, 2012).

3.3.2.2. *Ejercicios de autorrevelación* (por ejemplo, Goldman et al., 2021, ejercicio 10).

### **3.3.3. Ejercicios de construcción de la alianza terapéutica:**

Consisten en promover la alianza terapéutica. Incluyen:

3.3.3.1. Ejercicios para proporcionar *fundamentos de tratamiento* o co-construcción de un enfoque terapéutico (por ejemplo, Goldman y Greenberg, 2015).

3.3.3.2. *Ejercicios de reparación de la alianza*: Consisten en entrenar a los terapeutas para que reconozcan y aborden los problemas que surgen en la alianza terapéutica (por ejemplo, Elliott y McDonald, 2021).

### **3.3.4. Los ejercicios de empatía:**

Tienen por objeto fomentar las actitudes y aptitudes empáticas del terapeuta. Incluyen:

3.3.4.1. *Metáforas corporales para la empatía* (Elliott y Greenberg, 2021, p. 53).

3.3.4.2. *Apertura de canales de receptividad* (Elliott y Carrick, 2019).

3.3.4.3. *Ejercicios de profundización emocional*.

3.3.4.4. *Ejercicios sobre el uso de la imaginación* en la escucha empática.

3.3.4.5. *Ejercicios en modos de respuesta empática de TFE* (focalizados o abiertos): reflexión de sentimientos, afirmación empática, reflexión evocativa, conjetura empática, reflexión

exploratoria, reenfoque empático (por ejemplo, Goldman, Vaz y Rousmaniere, 2021, ejercicios 2, 3, 6, 7 y 8) ejercicios para ofrecer validación empática sobre las necesidades frente a la confrontación (por ejemplo, Greenberg, 2021, p. 137; Elliott, 2017).

### **3.3.5. Los ejercicios de facilitación de tareas:**

Promueven la práctica de tareas específicas de TFE, incluyendo:

3.3.5.1. *Diálogos de dos sillas para escisiones de conflicto interno* (por ejemplo, autocrítica, autointerrupción, autocoerción, depresógeno, ansiedad/preocupación, motivacional).

3.3.5.2. *Diálogo con la silla vacía para asuntos no resueltos.*

3.3.5.3. *Focusing ante la sensación sentida poco clara.*

3.3.5.4. *Afirmación empática de la vulnerabilidad.*

3.3.5.5. *Autocompasión* (por ejemplo, trabajo compasivo en la silla de auto consuelo).

3.3.5.6. *Despejar un espacio ante dificultades de atención.*

3.3.5.7. *Despliegue evocador sistemático para la reacción problemática.*

3.3.5.8. *Creación de significado para protestas de significado.*

## **3.4. Capacidad para tener en cuenta los recursos necesarios para los ejercicios vivenciales**

Entre los diversos recursos y principios logísticos, humanos y estructurales necesarios para crear las condiciones adecuadas para los ejercicios experienciales o la práctica de habilidades, destacamos que los formadores necesitan:

**3.4.1. Capacidad para adaptar los ejercicios al contexto de formación/trabajo experiencial.**

**3.4.2. Capacidad para evaluar las instalaciones y los recursos necesarios para las salas de descanso (en presencia o en línea):**

Facilitadores, sillas, privacidad de las salas, presencia de pañuelos.

### **3.4.3. Capacidad para tener en cuenta el número de facilitadores necesarios**

I.e. en la proporción de alumnos por facilitador y su formación previa a fin de proporcionar un apoyo adecuado a los ejercicios.

### **3.4.4. Capacidad para evaluar el tamaño óptimo de un grupo que favorezca la duración y los tipos específicos de formación y ejercicios.**

### **3.4.5. Capacidad para estructurar y gestionar el calendario de formación:**

Proporcionando recursos suficientes para cada fase de los ejercicios vivenciales (es decir, instrucciones, inicio del ejercicio, cierre, informe y debate en el gran grupo).

## **3.5. Capacidad para promover un entorno colaborativo y seguro para el trabajo experiencial/de habilidades.**

Uno de los aspectos más importantes para promover un entorno de aprendizaje productivo para los ejercicios vivenciales o la práctica de habilidades es establecer un ambiente de colaboración y seguridad. Para ello, los formadores deben demostrar:

### **3.5.1 Capacidad para crear una sensación de seguridad, de modo que los grupos puedan autoorganizarse sin la presión de asumir un papel concreto**

Por ejemplo, cliente o terapeuta, pero al mismo tiempo controlando y abordando el nivel de compromiso (para que los participantes permanezcan activos y centrados).

### **3.5.2. Capacidad para evaluar el impacto de las relaciones duales en pequeños grupos**

Por ejemplo, jefe/empleador, pariente, amigos...

### **3.5.3. Capacidad para considerar y ser consciente de las propias relaciones duales potencialmente perjudiciales con los alumnos**

Por ejemplo, ser profesor y terapeuta, o supervisor, mentor, facilitador o formador.

### **3.5.4. Capacidad para motivar a los alumnos a trabajar con sus propios procesos emocionales.**

### **3.5.5. Capacidad para fomentar la autonomía y la sensación de seguridad entre los alumnos.**

### **3.5.6. Capacidad para explicar y facilitar una “cultura de apertura” general dentro de los grupos pequeños:**

Por ejemplo, fomentando una comunicación de apoyo y validación (compartiendo experiencias en lugar de dando feedback crítico), respetando la confidencialidad y las experiencias potencialmente vulnerables que pueda aportar el trabajo experiencial.

**3.5.7. Capacidad de responder a las necesidades de los estudiantes** debido a la naturaleza del trabajo personal y a las vulnerabilidades que puedan surgir en cada uno de ellos (deber de asistencia).

**3.5.8 Capacidad para facilitar que los miembros de pequeños grupos de prácticas formulen activamente sus observaciones y aprendizajes**, facilitando un debate seguro y productivo.

**3.5.9. Capacidad para considerar la composición adecuada de los participantes en pequeños grupos** en términos de género, cultura, nivel de experiencia, etc., garantizando que se minimizan las relaciones duales.

## **3.6. Capacidad para proporcionar instrucciones útiles y claras. Establecer el trabajo experimental/de habilidades**

Otro aspecto importante para promover un entorno de aprendizaje productivo para los ejercicios vivenciales o la práctica de habilidades es proporcionar instrucciones claras y útiles. Para ello, los formadores deben mostrar:

**3.6.1. Capacidad para explicar los objetivos de los ejercicios/las actividades concretas.**

**3.6.2. Capacidad para justificar la práctica de habilidades/trabajo experimental** (por ejemplo, “real-playing”).

**3.6.3. Capacidad para debatir y aliviar las preocupaciones que los alumnos puedan tener en torno al trabajo experiencial/de habilidades.**

**3.6.4. Capacidad para proporcionar instrucciones claras para el trabajo experiencial/de habilidades**, incluidas las diferentes funciones implicadas en el ejercicio, etc.

**3.6.5. Capacidad para vincular el contenido didáctico con el trabajo experiencial.**

**3.6.6. Capacidad de estar presente de forma plena y atractiva al impartir instrucciones** (calidad vocal, claridad en los ejemplos).

**3.6.7. Capacidad de una adecuada auto-revelación con la intención de ser modelo para los alumnos en compartir su propio proceso.**

**3.6.8. Capacidad para facilitar, apoyar y educar a los co-facilitadores y formadores en formación.**

## **3.7. Capacidad para facilitar prácticas de trabajo/habilidades experienciales**

También es importante mostrar una facilitación adecuada durante el desarrollo de los ejercicios experienciales o la práctica de habilidades, como parte de la formación en TFE. Para ello, los formadores/facilitadores deben demostrar:

**3.7.1. Capacidad para orientarse en los procesos de los alumnos que participan en el ejercicio experiencial.**

**3.7.2. Capacidad para facilitar las competencias de los alumnos en una zona de desarrollo próximo.**

**3.7.3. Capacidad para evaluar la dinámica en pequeños grupos entre los alumnos y en relación con el formador, atender y resolver cualquier dificultad (por ejemplo, rupturas, compromiso, dificultades, etc.).**

**3.7.4. Capacidad para facilitar el proceso grupal cuando aparece un proceso interruptor en el grupo.**

**3.7.5. Capacidad para mantener el equilibrio adecuado entre apoyar y dirigir, proporcionar retroalimentación y modelar**

Por ejemplo, cuando al alumno le falta un marcador, cuando la tarea está bloqueada en un determinado paso, cuando al alumno le faltan habilidades, cuando el grupo aún no ha visto un buen proceso, etc.).

**3.7.6. Capacidad para diferenciar entre el propósito didáctico del ejercicio y el proceso experiencial/terapéutico del alumno/cliente**

Por ejemplo, decidiendo cuándo ceñirse a la tarea prevista y cuándo sugerir nuevas tareas/procesos.

**3.7.7. Capacidad para facilitar el debriefing en los pequeños grupos de ejercicios:**

Por ejemplo, ofrecer feedback a los alumnos en el papel de terapeuta y vincularlo a la aportación didáctica.

### **3.7.8. Capacidad para facilitar el aprendizaje de los pequeños grupos de ejercicios vivenciales al gran grupo de formación**

Por ejemplo, creando retroalimentación entre el proceso experiencial y el contenido didáctico.

## **3.8. Una perspectiva inicial sobre las dificultades de formación y las competencias para abordarlas (esquema provisional)**

Ofrecemos aquí una clasificación provisional de las dificultades que pueden experimentar los becarios y el personal de formación:

### **3.8.1. Dificultades (rupturas) de confrontación:**

Por ejemplo, los alumnos se quejan, critican la formación, al formador o a los facilitadores; muestran luchas de poder entre los alumnos y el personal de formación.

### **3.8.2. Dificultades (rupturas) de retirada:**

Por ejemplo, hablar en lugar de practicar, acortar los ejercicios, no seguir las instrucciones, refugiarse en la superficialidad.

### **3.8.3. Conflicto entre los miembros del pequeño grupo de práctica de habilidades:**

3.5.3.1. Críticas entre los miembros del pequeño grupo (por ejemplo, comentarios duros entre ellos).

3.5.3.2. El sustituto u otro miembro del grupo sustituye al terapeuta sin permiso.

### **3.8.4. Dificultades en el proceso personal del aprendiz:**

3.5.4.1 *Dificultades del alumno en su papel de terapeuta: por ejemplo, se paraliza, no quiere dejar ir/terminar la sesión/práctica con el cliente; recibe los comentarios como críticas; se siente desbordado por el formador/facilitador; se siente enfadado con el formador/facilitador por tomar demasiado espacio.*

3.5.4.2. *Dificultades del alumno en el papel de cliente: por ejemplo, se siente abrumado,*



interrumpe el trabajo o abandona la sala; le molestan los comentarios que se realizan en el grupo sobre su proceso.

### **3.8.5. Dificultades relacionadas con el formador:**

Por ejemplo, el formador se siente vulnerable o expuesto; experimenta que su propio proceso personal no cumple los objetivos didácticos; tiene problemas con el tiempo o los límites de seguridad (por ejemplo, la grabación); los alumnos se quejan por las diferencias en los elogios recibidos por otros miembros de su grupo.

### **3.8.6. Dificultades relacionadas con el facilitador:**

Por ejemplo, los facilitadores compiten con el formador por la atención; los alumnos se enfadan con el formador, pero se desahogan con el facilitador criticándole.

### **3.8.7. Dificultades culturales:**

Por ejemplo, cuestiones de género, conflictos en torno a valores culturales que surgen en la práctica de habilidades (por ejemplo, cómo se da la retroalimentación, deferencia a la autoridad).

## Sección 4. Evaluación en la formación en TFE

## Sección 4. Evaluación en la formación en TFE

Esta sección ofrece una visión global de la evaluación como parte de la formación en TFE. Hace hincapié en varios aspectos relacionados con este tema, a saber: la filosofía de la evaluación en TFE, los ámbitos, las formas y los contextos de evaluación, y las formas de evaluación según las competencias abordadas en el Marco de competencias del terapeuta en TFE.

### 4.1. Visión global de los resultados del aprendizaje y de la evaluación como parte de la formación en TFE

En la formación en TFE, la evaluación apoya el *objetivo general* de co-crear un camino de desarrollo para los alumnos que mejore sus cualidades y habilidades como terapeutas de TFE, y eventualmente proporcione evidencia de su dominio en las competencias para la práctica en TFE (ver Marco de Competencias del Terapeuta de TFE). Idealmente, los resultados del aprendizaje deberían enmarcarse en términos de competencias del estudiante/terapeuta que deberían ser alcanzadas. Por último, el objetivo final de la evaluación durante la formación y la supervisión es cotejar las competencias de los terapeutas (véase el Marco de competencias del terapeuta en TFE y también el Marco de competencias del supervisor en TFE).

### 4.2. Filosofía de la evaluación en TFE

La filosofía y la forma de evaluación en TFE se basan en/se caracterizan por:

#### 4.2.1. Una postura neohumanista:

Es decir, la evaluación debe estar siempre integrada en un diálogo con la perspectiva del alumno.

#### 4.2.2. La evaluación sensible pero genuina por parte del formador del rendimiento del

alumno.

**4.2.3. Se considera una herramienta esencial para fomentar la autoconciencia y las competencias de los alumnos.**

**4.2.4. Está constreñida por los límites impuestos por las características de la TFE y por sus directrices generales de buena práctica clínica.**

### **4.3. Formas de evaluación**

La evaluación en TFE puede incluir lo siguiente:

**4.3.1. Un continuo que oscila entre la evaluación formal y la informal (véase más adelante, 4.5);**

**4.3.2. Evaluación formativa (qué es bueno y qué debería mejorarse) y evaluación sumativa (se cumplen o no los criterios/resultados del aprendizaje).**

### **4.4. Ámbitos de evaluación en TFE**

La evaluación en TFE abarca diferentes ámbitos y se centra en aspectos como:

**4.4.1. Conocimiento conceptual sobre aspectos específicos en TFE (por ejemplo, la estructura y secuencia de pasos de una tarea terapéutica);**

**4.4.2. Actuación del alumno en el papel de terapeuta (por ejemplo, postura, tono de voz, capacidad de respuesta a las necesidades del cliente); y**

**4.4.3. La presencia aquí y ahora del terapeuta, indicada por signos observables verbales y no verbales.**

### **4.5. Competencias del formador y sensibilidad a la evaluación en distintos contextos de formación.**

Es importante adaptar la evaluación TFE a diferentes contextos (véanse los diferentes contextos de formación en 0.3, más arriba). El formador debe dominar los siguientes aspectos:

**4.5.1. Capacidad para adaptar los procedimientos de evaluación en respuesta a una serie de contextos, incluyendo:**

**4.5.1.2. Nivel de formación:** Por ejemplo, las preguntas y tareas deben ser pertinentes para

la formación; por ejemplo, preguntas sencillas y directas (por ejemplo, preguntas V/F) para los alumnos que están comenzando.

4.5.1.3. *Propósitos de la formación*: Por ejemplo, los resultados de aprendizaje de una clase introductoria pueden evaluarse con métodos más centrados en cuestiones conceptuales (por ejemplo, un cuestionario, una tarea escrita), mientras que una formación más profunda en habilidades se beneficiará de la evaluación de la práctica de habilidades.

4.5.1.4. *Contexto de la formación*: Los entornos académicos, como las universidades, pueden requerir un razonamiento más elaborado sobre cuestiones teóricas y empíricas, mientras que los entornos profesionales pueden estar más centrados en la práctica terapéutica.

4.5.1.5. *Requisitos de formación*: es decir, certificación para isEFT frente a formación individual, créditos de desarrollo profesional continuo.

#### **4.5.2. Capacidad de equilibrio entre facilitar y evaluar:**

El formador debe ser capaz de manejar el delicado equilibrio entre facilitar (es decir, motivar el aprendizaje del alumno) y evaluar (es decir, dar información precisa sobre el proceso de aprendizaje, tanto formativa como, eventualmente, del nivel alcanzado).

#### **4.5.3. Capacidad para utilizar la evaluación formativa como herramienta de aprendizaje:**

El formador debe ser capaz de utilizar los procedimientos de evaluación formativa como medio para fomentar el aprendizaje (evaluación formativa), adaptándolos de forma creativa.

4.5.3.1. El formador debe ser capaz de realizar una evaluación del nivel alcanzado, experta de las competencias o del nivel de destreza de los alumnos:

4.5.3.2. Como evaluación formal durante un contexto de supervisión (por ejemplo, cuando los supervisados presentan sesiones/formulaciones de casos) para la acreditación como terapeuta o supervisor TFE (véase el marco de supervisión, sección 10);

4.5.3.3. Como evaluación formal durante un curso sobre TFE en un contexto universitario o con un instituto con un requisito de certificación.

#### **4.5.4. Capacidad para ajustar los resultados del aprendizaje a contextos/objetivos de formación específicos:**

Los formadores deben estar familiarizados y tener un conocimiento experto sobre los resultados de aprendizaje que se van a evaluar y ser capaces de ajustarlos adecuadamente para cada formación específica. (véanse las competencias de los terapeutas, enumeradas en el Marco de competencias del supervisor de TFE, Parte B, secciones 1 a 3, a saber:

Competencias relacionales; Conocimientos perceptivos y conceptuales; Habilidades de intervención).

## 4.6. Competencias del formador y sensibilidad a la evaluación en diferentes habilidades del estudiante/terapeuta

### 4.6.1. Capacidad para evaluar los conocimientos conceptuales y las habilidades perceptivas de los alumnos:

Los formadores deben tener un conocimiento experto y la capacidad de proponer formas de evaluación que sean (in)formativas para el alumno sobre el desarrollo de su comprensión conceptual de la teoría TFE, las habilidades perceptivas TFE, y la aplicación a casos reales. Esto puede implicar varias formas, dependiendo del contexto y los objetivos, tales como:

4.6.2.1. *Pruebas de elección múltiple sobre conceptos* (p. ej., teoría de la emoción, marcadores, tareas) y *pautas de práctica* (p. ej., caracterización de una tarea específica): suelen ser más apropiadas para contenidos objetivos (p. ej., emparejamiento marcadores-tareas, definiciones de conceptos de la teoría de la emoción, etc.).

4.6.2.2. *Preguntas abiertas/de respuesta corta sobre conceptos o tareas*: pueden variar entre preguntas descriptivas (por ejemplo, pedir al alumno que enumere y describa las diferentes fases/etapas de una tarea) o preguntas más reflexivas (en las que se puede pedir al alumno que profundice en temas difíciles o que unifique diferentes conceptos).

4.6.2.3. *Evaluación de las aptitudes perceptivas*: mediante preguntas basadas en la observación de vídeos u otros tipos de demostraciones (véase el Marco de Competencias del Supervisor TFE, Parte B, para una lista de las aptitudes perceptivas más relevantes).

4.6.2.4. *Ensayos de reflexión* sobre temas específicos.

4.6.2.5. *Redacción de trabajos en formato científico*: por ejemplo, en forma de formulación clínica/estudio de caso clínico.

### 4.6.2. Capacidad para evaluar las habilidades de formulación clínica de los alumnos:

Los formadores deben tener conocimientos especializados y capacidad para evaluar las habilidades de formulación clínica de los alumnos (véase el Marco de competencias del supervisor en TFE, Parte B). Se puede utilizar lo siguiente:

4.6.2.1. *Aplicación de modelos de formulación clínica en TFE*: La evaluación puede implicar la aplicación de un modelo específico de formulación clínica en TFE a un cliente o vídeo en

particular y recibir feedback sobre la formulación por parte del formador.

4.6.2.2. Puede realizarse *en grupo o en contextos de formación/supervisión individual*.

4.6.2.3. Puede ser una parte esencial de una formulación clínica escrita/estudio de caso clínico (véase 3.1.2).

#### **4.6.3. Capacidad para evaluar las habilidades relacionales de los alumnos:**

Los formadores deben tener un conocimiento experto y la capacidad de supervisar, evaluar y dar una retroalimentación precisa/útil con respecto a las habilidades relacionales de los alumnos implicadas en la práctica de habilidades (véase el Marco de Competencias del Supervisor TFE, Parte B, sección 1). A continuación, se enumeran ejemplos de modalidades (que pueden darse en contextos de formación y supervisión en TFE):

4.6.3.1. *Proporcionar retroalimentación a los alumnos durante su ejecución en una práctica de habilidad o después de la práctica en pequeños grupos.*

4.6.3.2. *Proporcionar retroalimentación a los alumnos mientras revisan una grabación de una práctica de habilidades en grupo o una sesión real grabada con un cliente.*

4.6.3.3. Los alumnos registran la práctica de habilidades con un voluntario, revisan su práctica en un formato escrito y reciben comentarios posteriores sobre su rendimiento por parte del formador.

(Nota: Tanto el formador como el alumno pueden utilizar medios estructurados para proporcionar su feedback, como el Formulario de Sesión del Terapeuta TFE, el marco de Modos de Respuesta del Terapeuta TFE o el PCEPS-EFT, para llevar a cabo la evaluación de la competencia).

#### **4.6.4. Capacidad para evaluar el desarrollo personal de los alumnos:**

En algunos contextos específicos, puede ser importante que el formador apoye y evalúe el desarrollo personal de los alumnos. Esto puede ocurrir mediante la asignación de tareas específicas para fomentar el desarrollo personal y el conocimiento experiencial sobre la terapia y mediante la evaluación/proporción de feedback sobre la reflexión de las experiencias personales de los alumnos y su relevancia para la práctica en TFE. Algunos ejemplos

4.6.4.1. Reflexión escrita sobre experiencias personales de actividades/ o tareas TFE, tales como:

4.6.4.1.1. Ejercicios de focusing;

4.6.4.1.2. Trabajo sobre tarea de dos sillas, en formato escrito;

4.6.4.1.3. Escribir cartas a otras personas significativas;

4.6.4.1.4. Mantener un diario basado en la experiencia a lo largo de la formación en TFE.

#### **4.6.5. Capacidad para utilizar la evaluación multimodal:**

Los formadores deben ser competentes en la combinación de diferentes ámbitos de evaluación, lo que da lugar a evaluaciones completas y complejas. Por ejemplo, la evaluación puede combinar diferentes modalidades para evaluar los resultados del aprendizaje (habilidades relacionales, conceptuales-perceptuales o de intervención; véase Manual de formación para supervisores de TFE, Parte B, secciones 1 a 3), como:

4.6.5.1. Asignación de un registro de aprendizaje, en el que se pide a los alumnos que describan, sintetizen y reflejen los principales conceptos aprendidos;

4.6.5.2. Tareas que examinen la aplicación de los conceptos y prácticas de TFE a las experiencias personales diarias;

4.6.5.3. Redacción de un informe de caso clínico en profundidad o de un estudio de caso completo.

#### **4.6.6. Capacidad para evaluar de forma respetuosa cuando se trate de la experiencia personal de los alumnos:**

Cuando se utilicen métodos de evaluación que tengan que ver con la experiencia personal de los alumnos (véanse los puntos 4.6.4. y 4.6.5., más arriba), la evaluación y la retroalimentación del formador deben proporcionarse de manera formativa, respetando el espacio personal del alumno y manteniendo el carácter voluntario de la auto-revelación.





## Sección 5. Reuniones informales de la Red

## Sección 5. Reuniones informales de la Red

En esta sección, abordamos las reuniones de la red de interesados en TFE como oportunidades de formación informal para fomentar las comunidades locales en TFE. Desarrollamos varias cuestiones organizativas y pragmáticas y mostramos las Reuniones de la Red del Instituto Escocés de TFE como ejemplo de ello.

### 5.1. Visión general

Las Reuniones de la Red TFE suelen estar patrocinadas por un instituto TFE local, para ofrecer oportunidades de formación informal utilizadas para apoyar a las comunidades TFE locales (aunque pueden atraer a participantes de otros lugares). Suelen ser gratuitos o de bajo coste, y se organizan como eventos virtuales o presenciales.

### 5.2. Formatos/Tiempo

**5.2.1. Medio:** En persona o virtual.

**5.2.2. Duración:** de 2 a 5 horas.

**5.2.3. Frecuencia:** desde mensual a trimestral.

**5.2.4. Horarios:** Fines de semana o tardes.

### 5.3. Elementos útiles para las Reuniones de la Red TFE:

**5.3.1. Estudio de libros:**

Los participantes seleccionan un libro reciente o clásico de TFE y se abren camino a través de una serie de encuentros, discutiendo los puntos clave y cómo pueden aplicarse.

**5.3.2. Intervisión/supervisión por pares.**

**5.3.3. Ver vídeos de TFE.**

**5.3.4. Práctica de habilidades entre iguales.**

**5.3.5. Redes informales (con o sin comida).**

**5.3.6. Novedades/Funciones de la TFE.**

**5.3.7. Presentaciones formales sobre elementos de la práctica o la teoría en TFE (un clásico favorito: la formulación de casos).**

## **5.4. Logística**

**5.4.1. Espacio/Plataforma:**

5.4.1.1. *En persona:* domicilios, iglesias, otros espacios públicos de reunión.

5.4.1.2. *En línea:* Se recomienda Zoom, pero pueden existir otras plataformas útiles o desarrollarse con el tiempo.

**5.4.2. Afiliación:**

5.4.2.1. *Requisitos:* Normalmente restringido a terapeutas en activo que hayan completado al menos el nivel 1 de TFE o equivalente.

5.4.2.2. *Gestión de las invitaciones:* Se necesita algún tipo de sistema para llevar un registro de los miembros y enviar anuncios de las próximas reuniones. En el caso de grupos grandes, esto puede requerir una inversión de tiempo considerable y el uso de un servidor de listas.

**5.4.3. Recursos necesarios:**

5.4.3.1. *Espacio físico o plataforma en línea* (por ejemplo, Zoom).

5.4.3.2. *Dinero:* para proporcionar espacio/plataforma.

5.4.3.3. *Tiempo/energía* para organizar, promover y enviar anuncios.

## **5.5. Ejemplo: Reuniones de la Red Escocesa del Instituto TFE**

**5.5.1. Listserv:** <https://groups.google.com/g/eft-training?pli=1>

**5.5.2. URL:** [http://www.eft-scotland.org/?page\\_id=33](http://www.eft-scotland.org/?page_id=33)

**5.5.3. Ejemplo de anuncios con calendario:**

Reunión de invierno 2022 de la Red SI-EFT, sábado 22 de enero de 2022

Estimada Comunidad EFT:

Nos complace anunciar la reunión de invierno de 2022 de la Red Escocesa en TFE, en Zoom.

Si está interesado en asistir a esta sesión de 4 horas, envíe un correo electrónico a Robert para solicitar una invitación, que se enviará el día anterior y a la hora prevista.

Fecha: sábado, 22 de enero de 2022

Hora: 13.00 - 17.00 (hora del Reino Unido)

Características especiales:

\*\* APA Streaming Video: Laco Timulak: Terapia Focalizada en la Emoción y problemas relacionales familiares” \*\*

En esta sesión, Laco hace una demostración de la terapia focalizada en la emoción con un cliente afroamericano que presenta preocupaciones relacionadas con la dinámica familiar y el conflicto con su pareja. El terapeuta ayuda al cliente a identificar las emociones centrales asociadas a este conflicto; también permite que el cliente examine cómo los frecuentes abusos verbales de su pareja hacia él como hombre y como padre desencadenan sus dudas y su miedo a fallar a su hija. A lo largo de la sesión, Laco utiliza la tarea de la silla vacía para ayudar al cliente a asumir las perspectivas de los demás en su vida y a expresar sentimientos y necesidades fundamentales hacia sí mismo y hacia los miembros de su familia. El cliente también habla de su discapacidad física temporal, que ha repercutido en sus frustraciones hacia su sentido de sí mismo y su papel en la familia. A través de una profunda exploración emocional, validación y apoyo, Laco ayuda al cliente a encontrar la autocompasión y empezar a construir un mejor empoderamiento y confianza en sí mismo. (DOI: 10.1037/v00648-001; Fecha de grabación: 10/03/2018; Fecha de publicación: 2019/04/29)

Lugar: Zoom: Envíe un correo electrónico a Robert para solicitar una invitación

Horario/horarios aproximados:

13.00: Puesta al día del Instituto Escocés de EFT; seguido de una breve revisión/actualización de tu práctica en las salas Zoom (50 min)

13:55: Vídeo (60 min)

15.00: Tiempo social: Tómese una taza de té/café y un tentempié mientras conversa con otras personas de la comunidad; pondremos a su disposición salas de descanso para quienes prefieran conversaciones más reducidas (30 min).

15.30: Práctica de habilidades o supervisión en pequeños grupos (65 min)

16.35: Recogiendo lo aprendido (30 min)

17.00: Fin

Próximas reuniones de la red escocesa del Instituto EFT

19 de marzo de 2022: Vídeo: Les Greenberg, Sesión 4

14 Mayo 2022: Vídeo: Rhonda Goldman, EFT en Línea: Trabajando con la Autocrítica en Dificultades con la conducta alimentaria.

23 de julio de 2022: Vídeo: Que se anunciará

17 sept 2022: Vídeo: Que se anunciará

Las reuniones de la Red Escocesa en TFE están patrocinadas por el Instituto Escocés de Terapia Focalizada en la Emoción (SI-EFT). Están abiertas a todos los que hayan completado al menos un nivel de formación en TFE y estén interesados en desarrollar su práctica en TFE. Se reúnen cinco o seis veces al año. No es necesario residir en Escocia o en el Reino Unido para asistir. Actualmente son gratuitos, pero se aceptan pequeñas donaciones (£5-£10) (para sufragar los gastos de SI-EFT) a través de nuestra página web: <http://www.eft-scotland.org/>

-Robert, Lorna, Ligia, Joan y Richard (Junta Directiva de SI-EFT)

## Sección 6. Referencias

## Sección 6. Referencias

Dolhanty, J. (March 29th 2022). *Emotion Focused Skills Training*. <https://www.drjoannedolhanty.com/emotion-focused-skills-training-efst/>

Elliott, R. (2017). *Advanced Empathic Attunement*. Training working handout, University of Strathclyde.

Elliott, R., & Carrick, L. (August, 2019). *Opening channels of receptivity*. Workshop presented at Training Meeting, International Society for Emotion-Focused Therapy, Glasgow, Scotland. <https://www.dropbox.com/s/qc5j1tt6zzxowur/Opening%20Channels%20Exercise%20Handout.docx?dl=0>

Elliott, R., & Greenberg, L. (2021). *Emotion-Focused Counselling in Action*. SAGE.

Elliott, R., & Macdonald, J. (2021). Relational dialogue in emotion-focused therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 77(2), 414-428.

<https://emotioncompass.org/my-emotions/emotional-style/>

Geller, S. M., & Greenberg, L. S. (2012). *Therapeutic presence: A mindful approach to effective therapy*. American Psychological Association.

Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2015). *Case formulation in emotion-focused therapy: Co-creating clinical maps for change*. American Psychological Association.

Goldman, R. N., Vaz, A., & Rousmaniere, T. (2021). *Deliberate practice in emotion-focused therapy*. American Psychological Association.

Greenberg, L. S. (2021). *Changing emotion with emotion*. American Psychological Association.

Lafrance, A., Henderson, K. A., & Mayman, S. (2020). *Emotion-focused family therapy: A transdiagnostic model for caregiver-focused interventions*. American Psychological Association.

# Apéndice 1: Formación de formadores TFE



# Apéndice 1: Formación de formadores TFE

*Nota: Este esquema era un borrador preliminar para el taller piloto que tuvo lugar en mayo de 2022 en Dublín. El taller, tal y como se llevó a cabo, acabó siendo un poco diferente de lo que se había esbozado, basándose en la experiencia y las necesidades de los participantes. Se incluirá más información al respecto en los próximos resultados intelectuales de EmpoweringEFT@EU (a saber, la Guía de buenas prácticas para la formación en TFE - IO4).*

**Formadores: Robert Elliott & Ladislav Timulak (taller piloto celebrado en Dublín, 25-27 de mayo de 2022)**

## **A1.0. Elementos del Programa de Formación de Formadores en TFE**

El programa propuesto se asume aquí como una de las etapas del proceso de formación de formadores. Suele implicar:

Observación y procesamiento de la práctica de expertos (observación y facilitación como parte del equipo de formación) (=fase de formación preliminar)

Debate didáctico sobre los principios de buenas prácticas (fase de taller)

Demostraciones/modelización + puesta en común de razonamientos/estrategias

Supervisión de la formación (= Fase de seguimiento 3): revisión de los planes de estudio y las diapositivas; revisión de los ejercicios; exploración de la estrategia general; exploración de las dificultades de la formación; grabación de la revisión y la observación en directo de la práctica de la formación con comentarios.

## **A1.1. Modelo de formación en tres fases**

### **A1.1.1. Formación preliminar: Acompañamiento, quizás algo de facilitación**

Observación + discusión: 4 - 12 días

Facilitación: 4 - 12 días

### **A1.1.2. Taller de formación de formadores (1- 3 días; esquema del programa)**

-Tarea/Ejercicio preparatorio: diseñar una experiencia formativa de 30-60 min sobre algún aspecto en TFE (teoría o práctica) incluyendo diapositivas, lecturas, ejercicios => borrador de Robert.

-Preparación: Requisitos previos; Lecturas obligatorias; Deberes (diseño curricular)

-Vista general de las competencias del formador (didáctica, visión de conjunto)

-Diseño curricular (experiencia personal, debate, didáctica)

-Demostración de la formación + puesta en común de la racionalidad/estrategia (observación)

-Diseño curricular:

-Pensar en el diseño curricular en TFE (didáctico + debate)

-Sesión experiencial sobre la práctica de habilidades, incluida la retroalimentación (conjunta y en grupos).

-Día 3, 60 min: Debate sobre la evaluación (formativa y de nivel)

Práctica experiencial de los participantes

-Debate en grupo: secretos del formador, conflictos, dinámica de grupo, diferentes niveles de experiencia entre los alumnos; preguntas difíciles (90 min @ día)

-Formación Práctica y retroalimentación

-Supervisión de las demostraciones de formación

Problemas:

-Coherencia con otras formaciones en TFE

- Tomando "prestadas" diapositivas

### **A1.1.3. Seguimiento de las actividades de formación de formadores: Observación y supervisión de la formación**

-Registro/Observación en directo de cómo impartir una formación práctica + supervisión

### **A1.2 Esquema del taller de formación de formadores (esquemas recomendados para formaciones de distinta duración)**

Estructura básica de los días: divididos en 4 segmentos de 90 minutos cada uno.

#### **Día 1**

Sesión 1: Introducción y visión general:

-Presentaciones (antecedentes y preguntas de los asistentes al taller);

- Visión general de la formación en TFE y marco de competencias

Segunda sesión:

Demostración de entrenamiento en TFE 1 (tema: Teoría de la emoción; Introducción al Nivel 1, versión de Laco; fragmentos de entrenamiento con comentarios, seguidos de debate).

Diseño curricular en la formación en TFE (Robert; ejemplos de niveles de formación en TFE, que varían según el contexto)

Sesión 3: Demostración de entrenamiento en TFE 2 (tema: tarea terapéutica, Escisiones Motivacionales; Robert: didáctico más comentario y discusión). Presentación y discusión de la puesta en marcha de ejercicios experienciales.

Sesión 4: Discusión por parte de los alumnos de sus propias experiencias de formación en psicoterapia y TFE. Puesta al día/Reflexión/discusión del día. Establecer el horario para las sesiones de supervisión de la formación de los días siguientes.

#### **Día 2**

Sesión 1: Presentación de los deberes de práctica formativa 1 (2 sesiones de 45 minutos): en uno de los tres formatos siguientes: (a) Demostración/presentación/debate; (b) debate/revisión de materiales de formación (p. ej., diapositivas) con un supervisor de formación; o (c) revisión en vídeo de la grabación de la propia enseñanza para la supervisión de la formación (Coordinador: Robert)

Sesión 2: Formación didáctica: Marco y cuestiones: Revisión y debate de los principios (Laco)

Sesión 3: Presentación de los deberes de prácticas de formación 2 (2 sesiones X 45 min): tres formatos como antes (Coordinadores: Laco y Robert)

Sesión 4: Sesión de práctica de habilidades: Dirigir ejercicios experimentales/práctica de habilidades de formadores 1: Grupos paralelos para 2 formadores en formación (Laco y Robert: acompañan y más tarde dan feedback al formador designado); discusión en grupo después.

### **Día 3**

Sesión 1: Presentación de los deberes de prácticas de formación 3 (2 x 45 min): Tres formatos posibles como antes (Coordinador: Robert).

Sesión 2: Sesión de práctica de habilidades: Dirigir ejercicios experienciales/práctica de habilidades formadores 2: Grupos paralelos para 2 formadores en formación (Laco y Robert: Sombra y más tarde dar feedback por el formador designado); Después, discusión en grupo.

Sesión 3: Evaluación; Marco de competencias del terapeuta (debate); PCEPS: grabación de observación y calificación de la práctica (Robert).

Sesión 4: Debate final: Consejos y secretos de la formación; reflexiones; debate; qué hacer a partir de ahora/actividades de seguimiento.

#### **A1.3. Afrontar las dificultades en la formación**

#### **A1.4. Consejos y secretos en TFE**

-Si los participantes no están satisfechos con el formador experto, es mucho más probable que se desquiten con los facilitadores.

-El humor es tu arma secreta.

-Auto-revelación del entrenador: El entrenador en apuros se revela por partida doble (de Jerry Goodman).

#### **A1.5 Recursos para la formación en TFE: ejemplos de planes de estudios**

(véase la próxima Guía de buenas prácticas para la formación en TFE)



# Emotion-Focused Therapy Training

CO-FUNDED



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

Creative Commons



PARTNERS

