



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN
ESTRATÉGICA CON ADOLESCENTES PARA LAS
FUNCIONES DEL ORIENTADOR EDUCATIVO.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A :
ANGELICA ALBITER CANCHOLA**

JURADO DE EXAMEN

**DIRECTORA: DRA. JUANA BENGOA GONZÁLEZ.
COMITÉ: DRA. BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE
MTRO. PEDRO VARGAS ÁVALOS.
MTRO. MARIO REYES GIL.
LIC. CLARA HAYDEE SOLÍS PONCE.**



CIUDAD DE MÉXICO

AGOSTO, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos.

Por mucho tiempo intenté ser parte de la máxima casa de estudios y conseguirlo, implicó de mucho esfuerzo y dedicación, sin lugar a dudas, no habría sido posible lograrlo sin el apoyo y amor de mis padres.

Los aprendizajes que obtuve a lo largo de mi formación sobrepasaron las muy elevadas expectativas que tenía cuando, ser universitaria aún implicaba un sueño para mí y son mis profesores quienes cimentaron el amor y entrega no sólo a mi disciplina, sino también a mi universidad y a mi nación, llevaré cada una de sus enseñanzas a los lugares a donde Dios me permita ejercer mi profesión.

Papá. Gracias por estar siempre para nosotros, por todo lo que haces para que cumplamos nuestras metas, por el ejemplo de dedicación y responsabilidad que todos los días nos das, por tu paciencia y por haber creído en mí cuando te pedí la oportunidad de comenzar esta aventura. Aquí tienes un logro que construimos juntos, los frutos y éxitos que de ahora en adelante vengan, estarán inspirados en tus enseñanzas y en el inmenso cariño y admiración que te tengo.

Mamá, eres una mujer admirable, sin tu ejemplo, consejos y exigencias no habría podido concluir este proceso. Gracias por todo lo que me has brindado y todo lo que hemos logrado juntas. Eres mi inspiración de dedicación y entrega para con los proyectos que se deciden emprender, este logro y los que Dios me permita tener son de las dos, porque, aunque la vida algún día nos separe, tú te encargaste de cimentar cada uno de ellos. Te quiero y admiro mucho.

Doctora Bengoa. Me es imposible plasmar en simples líneas el agradecimiento que tengo para con usted, porque esto significa mucho para nosotras y me llena de dicha que, finalmente, lo logramos. Gracias por haberme permitido formar parte del proyecto que con tanto amor ha sacado adelante y llevarme de la mano durante este trayecto, por regalarme parte del tesoro tan grande que lleva consigo y por todos los momentos que compartimos, por flexibilizarse y ser mi amiga cuando lo necesité, una compañera de risas y lágrimas y una consejera incondicional, mi cómplice cuando anhelaba implementar nuevas ideas, mi superiora cuando necesité correctivos y mi profesora desde que, hace

4 años conocí el verdadero significado de la Psicología. Gracias por todas las tardes que pasamos juntas, por los sueños compartidos y, sobre todo, gracias por mostrarme lo que voy a llevar por siempre en mi mente y en mi corazón a donde quiera que vaya: *El amor y entrega a esta profesión*. La quiero y admiro mucho.

Profesora Clara Solís. Le agradezco por el tiempo dedicado a este trabajo, por sus observaciones y por todos los consejos que me dio. Gracias por ser la profesional que es y por compartir y contagiar a sus alumnos de la disciplina y sabiduría que lleva consigo. Fue todo un placer encontrarme con usted en mi formación y haber contado con su apoyo para este proyecto. Anhele que algún día, Dios me brinde la oportunidad de seguir aprendiendo más de usted. La admiro y aprecio mucho.

Les agradezco profundamente a los profesores Pedro Vargas, Mario Reyes y Blanca Barcelata por haber formado parte de este proyecto, por sus correcciones, sus sabios consejos y por el tiempo que me brindaron, fue un placer haber contado con ustedes en esto que significa tanto para mí.

Fer, gracias por motivarme y estar al tanto de este proyecto, a pesar de la distancia, gracias por ser quién eres y alentarnos día a día con tu ejemplo ¡te admiro como a nadie!, eres el mejor hermano que alguien puede tener. Pedro y Riki, gracias por el apoyo que me brindaron y por las risas que me sacaban cuando más lo necesité, gracias por invitarme a ver la vida más divertida y por soportarme cuando padecieron lo difícil que esto fue para mí. Ustedes tres son parte fundamental de mi vida. Los quiero muchísimo.

Gracias a mi hermano académico, Christian Ponce, por tu apoyo constante durante este proyecto y por estar alentándome desde que nos conocimos. Gracias por tus correcciones, tus palabras cariñosas y por tus deseos de verme lograr mis objetivos. Que sea el comienzo de muchas aventuras más. ¡Te quiero!

Abuelita, gracias por el abrazo cariñoso que me esperó por las tardes, por creer en mí, por tu cariño, el cálido hogar y los deliciosos alimentos que me recibían al regresar de la universidad, sabes que te quiero mucho.

Moni, pri, gracias por tus bonitas palabras, las cuales me motivaron a seguir adelante y por alentarme cuando estuve a punto de desertar, gracias infinitas por inspirarnos a quienes venimos detrás de ti ¡Te quiero mucho!

A mis amigos Trini, Pedro, Itzel, Masi, Kari y por supuesto, a mi cómplice, Maira, gracias por estar siempre para mí y por la bonita amistad que tenemos, este logro lo comparto con ustedes. Abraham Duarte, gracias por el apoyo que me brindaste y por las porras que nunca faltaron. La vida sería más complicada si Dios no nos mandara amigos tan especiales como ustedes.

Gracias al profesor Porfirio Medina por abrirme las puertas de su institución y a todos los profesores, orientadores y prefectos, por su incondicional apoyo durante esta investigación. Gracias por sus consejos y las palabras de motivación que cada tarde tuvieron para mí, por mostrarme y enseñarme del trabajo y del amor que le inyectan a su labor en la educación.

Y por supuesto, gracias a mi universidad, la UNAM, por ser lo que es y a mi muy amada
FES Zaragoza.

¡Por mi raza hablará el espíritu!

Dedicado a los adolescentes que formaron parte de esta investigación, a sus constantes luchas y a las aspiraciones que los llevaron a vencer sus batallas.

Índice.

Resumen.....	9
Introducción.....	10
Organización del trabajo.....	12
Capítulo I. Modelo de terapia breve de resolución de problemas.....	13
1.1 Contexto.....	14
1.1.1 Conferencias Macy.....	14
1.2 Principales personajes.....	17
1.2.1 Gregory Bateson.....	17
1.2.2 Milton H. Erickson.....	21
1.3 Raíces.....	25
1.3.1 Epistemología sistémica.....	25
1.3.2 Cibernética.....	27
1.3.3 Retroalimentación.....	30
1.4 Modelo de terapia breve de resolución de problemas.....	33
1.4.1 Premisas del modelo.....	35
1.4.2 Pasos del modelo.....	38
1.5 Modelo de Terapia Breve Estratégica.....	41
1.5.1 Couching estratégico.....	47
1.5.2 Aplicación del modelo en el contexto educativo.....	59
Capítulo II. El papel del orientador educativo en la escuela secundaria.....	61
2.1 Historia de la orientación educativa en México.....	64
2.2 La escuela secundaria en México.....	69
2.3 Funciones del orientador educativo en las escuelas secundarias.....	76

2.3.1 Lineamientos para abordar las problemáticas presentadas.....	82
2.4 Herramientas del orientador educativo para el manejo de problemas en la escuela secundaria.....	84
2.4.1 Obstáculos que el orientador enfrenta en el desempeño de su rol....	86
2.5 Problemáticas y condiciones actuales en las escuelas secundarias.....	88
Capítulo III. El adolescente y su estancia en la escuela secundaria.....	95
3.1 La adolescencia.....	97
3.2 El adolescente de hoy.....	100
3.3 La familia, la escuela y los pares.....	102
3.4 Problemáticas presentes en la adolescencia.....	110
3.4.1 Violencia.....	111
3.4.2 Autolesión.....	114
3.4.3 Consumo y abuso de sustancias.....	114
3.5 Nuevas tecnologías y su uso en la adolescencia.....	115
Capítulo IV. Metodología.....	120
4.1 justificación.....	120
4.2 Planteamiento del problema.....	120
4.3 Objetivos.....	121
4.4 Método.....	122
4.5 Procedimiento.....	124
4.6 Resultados.....	129

Conclusiones.....170

Referencias.....174

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto *Investigación-acción para la mejora de la convivencia escolar a nivel secundaria. Perspectiva sistémico-estratégica en la intervención orientadora*. Sigue la metodología investigación-acción, por lo cual, las intervenciones que se realizaron se ajustaron a las demandas presentadas en el entorno escolar dentro una escuela secundaria ubicada en la alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México. El objetivo fue detectar las principales problemáticas a las que se enfrentan los orientadores educativos a la hora de intervenir en los conflictos dados con los adolescentes dentro del contexto educativo, con la finalidad de proponer herramientas de intervención que les permitan cumplir con sus funciones. Para lograr dicho objetivo, se reúnen por un lado los aportes de la orientación psico-educativa y, específicamente los relativos al área del desarrollo socioemocional, y por el otro, las premisas del modelo de Terapia Breve de Resolución de Problemas; además, se tomó en cuenta la propuesta del Modelo de Terapia Breve Estratégica sobre las sensaciones base. La investigación es de tipo cualitativo, con alcance descriptivo, de campo.

Palabras clave: investigación-acción, convivencia escolar, orientación psico-educativa, Modelo de Resolución de Problemas, Modelo Avanzado de Terapia Breve Estratégica.

Introducción.

El presente trabajo forma parte del proyecto “*Investigación acción para la mejora de la convivencia escolar a nivel secundaria. Perspectiva sistémico-estratégica en la intervención orientadora*”. Tiene por objetivo detectar los obstáculos que se presentan en la labor de los orientadores educativos y proponer herramientas de intervención que les faciliten la solución de los problemas de convivencia escolar, a través del Modelo de Terapia Breve de Resolución de Problemas del Mental Research Institute (MRI) de Palo Alto, California; también se tomaron en cuenta los aportes del Modelo de Terapia Breve Estratégica.

Los problemas actuales de convivencia escolar relacionados con la violencia, bajo rendimiento escolar y conductas desafiantes por parte de los alumnos en las escuelas secundarias son muy extensos y requieren ser solucionados por medio de métodos eficientes que tomen en cuenta no sólo a los estudiantes protagonistas de estos, sino también las interacciones que mantienen con todo su entorno.

Abordar las problemáticas escolares desde una visión conjunta, requiere considerar a los distintos elementos que forman parte de una institución educativa. Por ello, se amplió el proyecto de investigación ya mencionado, tomando en cuenta para este trabajo las funciones que, para el departamento de orientación, establece la Secretaría de Educación Pública.

Los orientadores educativos forman parte del personal de asistencia de las escuelas secundarias. La preparación académica que deben tener para poder ejercer este papel, necesita estar enfocada en las disciplinas de Pedagogía y Psicología. El perfil que solicita la Secretaría de Educación Pública para poder llevar a cabo sus funciones plantea que es necesario que el profesional sea capaz de impulsar el aprovechamiento escolar, la atención psicológica y social del alumno (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006).

Para poder llevar a los estudiantes a obtener una educación de calidad, gran parte de las escuelas secundarias públicas en México no cuentan con las competencias ni con las condiciones adecuadas. En primer lugar, los estudiantes de este nivel educativo

se encuentran en la etapa de la adolescencia, lo cual demanda del personal educativo dominar las habilidades necesarias para hacer frente a las situaciones que esa población presenta. En segundo lugar, por la cantidad de alumnos que asisten a la escuela, el tiempo del cual dispone el orientador para darles la atención requerida es muy reducido. Otro de los grandes obstáculos para cumplir con los objetivos de esta profesión es que las pocas estrategias con las que cuentan los profesores para abordar los problemas de indisciplina en el aula convierten el departamento de orientación en solo una oficina de quejas e imposición de sanciones (De la Garza, 2015).

Considerando lo anterior, en el presente trabajo se exponen las intervenciones estratégicas realizadas en el contexto educativo ajustándose a los resultados obtenidos y siguiendo el Modelo de Terapia Breve De Resolución de Problemas, se tomaron en cuenta los factores mencionados, por lo tanto, su aplicación implicó la participación de la familia, profesores, alumnos y todo el personal educativo, para finalmente, proponer herramientas de intervención estratégicas para los orientadores.

El Modelo de Terapia Breve de Resolución de Problemas fue creado como parte de las investigaciones realizadas por Gregory Bateson sobre cibernética y retroalimentación y la influencia de las intervenciones que realizaba Milton H. Erickson (Vargas, 2004).

Así mismo, se tomaron en cuenta los protocolos de intervención propuestos por Giorgio Nardone y su equipo en su Modelo Avanzado De Terapia Breve Estratégica.

Organización del trabajo.

El trabajo está organizado en cuatro capítulos, los cuales muestran los principios teóricos y prácticos que se siguieron para llevar a cabo la investigación.

El primer capítulo presenta una breve historia acerca del surgimiento de la Terapia Familiar sistémica, se retoman los momentos clave que propiciaron su creación, de igual forma, se menciona la participación primordial que tuvieron Milton H. Erickson y Gregory Bateson. Posteriormente, se exponen las premisas e intervenciones básicas del Modelo de Terapia Breve de Resolución de Problemas (MRI) y al final se habla sobre el Modelo de Terapia Breve Estratégica y las bases epistemológicas que se siguieron.

En el segundo capítulo, se exponen los planteamientos de la orientación psicoeducativa en México, específicamente en las escuelas secundarias públicas. El lector se encontrará con un breve recorrido histórico de la orientación en la educación pública, así como los lineamientos y objetivos que rigen esta labor, por último, se mencionan las problemáticas actuales presentes en las escuelas secundarias y el papel que esta disciplina ocupa en ellas.

El tercer capítulo, tiene como propósito, revisar las vertientes en la etapa de la adolescencia y los factores que entran en juego para que el niño arribe a la siguiente etapa vital, principalmente el cómo esos factores influyen en el desempeño dentro del entorno escolar, de esta forma, se termina el capítulo mencionando las problemáticas y oportunidades que tiene el adolescente actual en este país.

Estos tres capítulos presentan el marco teórico y epistemológico que se siguió para llevar a cabo la metodología central de este trabajo.

El último capítulo muestra las fases de la investigación que se siguieron, las técnicas utilizadas, las características encontradas y los resultados alcanzados. Por último, se presentan las herramientas de intervención propuestas para los orientadores educativos.

Capítulo I. Modelo de terapia breve de resolución de problemas.

Nadie puede afirmar que no posee una epistemología. Los que así lo hacen, sólo tienen una mala epistemología”.

Gregory Bateson.

Introducción.

En este capítulo se presentan las premisas que sustentan a la terapia familiar sistémica, sus orígenes, historia y estructura, aunque de forma muy breve dado que su tradición es sumamente extensa y plasmar de manera exacta todo el recorrido de su aparición resulta muy utópico.

Se hablará sobre la cibernética y cómo su estudio por parte del antropólogo Gregory Bateson trasladó tal concepto a la comprensión de las relaciones humanas.

Se continuará con las conferencias Macy, las cuales marcaron el inicio de la creación de un nuevo paradigma, esto se logró gracias a que Gregory Bateson encaminó y desarrolló muchas de las ideas ahí tratadas, por ello se dedicará un apartado al trabajo realizado por este personaje.

De igual forma, se mencionarán las ideas que Milton H. Erickson dejó para la creación de las ideas sistémicas y, por último, el lector podrá percatarse de la forma en que estas aportaciones llevaron a la creación del Mental Research Institute (MRI).

Para lograr lo anterior mencionado, resulta fundamental comenzar hablando sobre la epistemología cibernética, ya que como lo mencionan Wittezaele y García (1994), “Trazar la historia del grupo de Palo Alto, es determinar un episodio de la historia de las ciencias humanas y exponer la aparición y la evolución de la epistemología sistémica en este campo particular del conocimiento” (p.19).

Tal evolución se logró dar, gracias a la comprensión totalmente diferente de las formas de relación existentes entre el organismo y su entorno.

1.1 Contexto.

Llegar a considerar al contexto como algo fundamental en los trastornos mentales, ha llevado un camino largo. En los años cuarenta las explicaciones que la ciencia daba a las “enfermedades psiquiátricas” eran individualistas, se centraban en lo intrapsíquico del ser humano como influencia directa en la formación de “patologías”.

Hacia los años cincuenta, la situación de la psiquiatría en Estados Unidos comenzó a tornarse diferente, se dio la posibilidad de considerar a la génesis ambiental como influyente en lo intrapersonal. A partir de ahí, comenzaron a surgir investigaciones que le daban al contexto un lugar fundamental y la terapia familiar fue medular en esta tarea (Bertrando & Toffanetti, 2004).

Cada uno de los acontecimientos que comenzaron a considerar al contexto enriqueció las investigaciones que dieron lugar al surgimiento de la terapia familiar, pero es sin duda, el resultado de lo que ocurrió en las conferencias Macy, lo que marcó su nacimiento.

1.1.1 Conferencias Macy.

Hablar sobre las conferencias Macy resulta fundamental si se quiere bosquejar sobre la historia y creación de lo que hoy se llama *terapia sistémica*, ya que fue en ellas donde se gestó el pensamiento que la rige (Vargas, 2004).

Fueron patrocinadas por la fundación Josiah Macy Jr. y abarcaron un periodo de siete años que va de 1946 a 1953, se llevaron a cabo 10 reuniones, las cuales se dieron en intervalos regulares, por lo general cada seis meses con dos días de duración (Dupuy, como se citó en Saldaña, 2014).

La primera de ellas tuvo lugar en Nueva York, el 11 de mayo de 1942 y llevó el nombre de “inhibición cerebral”, se tenía el objetivo de hablar sobre la importancia de los procesos de retroalimentación en la conducta intencional, explicando cómo es que esta se trata de una unidad orgánica que se da en función de una finalidad, reemplazando así

la visión tradicional causa-efecto que existía en ese momento por una causalidad circular que requiere de retroalimentación (Vargas, 2004).

Este cambio de visión fue trascendental para enganchar el interés de los participantes y de esa forma continuar con las reuniones.

Las conferencias se interrumpieron durante cuatro años, debido al inicio de la segunda guerra mundial, siendo el 8 y 9 de marzo de 1946 cuando se reanudaron y llevaron por nombre “*The Feedback Mechanisms and Circular Causal Systems in Biology and Social Sciences*” (Vargas, 2004).

Llegar a las conclusiones que se llegaron y hacer de esos encuentros algo tan enriquecedor, se logró gracias a la variedad de científicos que acudieron a ellas, sus disciplinas eran muy diversas y por ello, las opiniones eran enmarcadas bajo distintos lentes.

La idea que se tenía al reunir a personajes tan diferentes, era combinar los descubrimientos nuevos de las matemáticas, la ingeniería y la fisiología con teorías propias de áreas consideradas humanistas, tal planteamiento fue formulado principalmente por Gregory Bateson, Margaret Mead y Lawrence Frank.

Como ya se mencionó, en estos encuentros participaban una serie de personajes ilustres y curiosos por las novedades, entre los que figuraban:

- Kurt Lewin (Psicólogo).
- Frank Fremont Smith (director de la fundación).
- Gregory Bateson (Antropólogo).
- Margaret Mead (Antropóloga).
- Milton H. Erickson (Hipnoterapeuta).
- Warren McCulloch (Neurofisiólogo y matemático).
- John Von Neumann (Matemático).
- Leonard Savage (Matemático).
- William Bigelow (Ingeniero electrónico).

- Molly Harrower (Psicólogo).
- Heinrich Kluever (Psicólogo).
- Walter Pitts (Matemático).
- Laurence Franck (Psicólogo).
- Laurence Kubie (Psicoanalista).

Durante estos encuentros se organizaban debates libres en los que los participantes podían proponer y retomar ideas nuevas sin la preocupación de ser “comprendidos” o de defender sus propias teorías, lo cual, enriqueció los contenidos e hizo de ellos algo tan significativo (Bertrando & Toffaneti, 2004).

El éxito que significaron estos debates hizo que conforme iban transcurriendo, se enriquecieran con la presencia de más personajes.

Heinz von Foerster (quien se integró a partir de la quinta conferencia como secretario y relator de las sesiones) Nathan Ackerman, Ross Ashby, Leon Festinger, Claude Shannon, Eric Erickson, Roman Jacobson y Alex Bavelas también participaron en algunas de ellas (Vargas, 2004).

Conforme fueron transcurriendo los encuentros, los participantes estaban entusiasmados por confrontar sus estudios referentes a los procesos circulares y mecanismos de autorregulación (Keeney, 1994; Wittezaele & García, 1994).

Todos los miembros del grupo compartían la creencia de que se podía y se debía intentar comunicar más allá de las fronteras que separan a las diferentes ciencias. Esta esperanza de diálogo interdisciplinario tenía el efecto de unificar ciertos problemas clave que preocupaban a todos los participantes: los problemas de comunicación y los mecanismos de causalidad circular (Wittezaele & García, 1994).

Las ideas que se formularon en tales encuentros desde 1946 hasta 1953 y los trabajos que en esos mismos años se realizaron de forma independiente dieron pie a un nuevo marco conceptual de referencia: la cibernética. Creando los fundamentos de una ciencia interdisciplinar de la comunicación y la información (Bertrando & Toffaneti, 2004; Vargas, 2004).

Retomando tales ideas, algunos de los personajes asistentes continuaron desarrollándolas y llegaron a lo que hoy se conoce como terapia familiar sistémica, a continuación, se menciona la forma en que ellos siguieron con esa línea de investigación.

1.2 Principales personajes.

Gregory Bateson, Milton H. Erickson, Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fisch, Don Jackson, Heinz von Foerster y Jay Haley son personajes que colocaron los cimientos de lo que hoy es La Terapia Familiar Sistémica (Wittezaele & García, 1994).

Detenerse a mencionar de manera detallada lo que cada uno de ellos aportó a este movimiento resultaría sumamente enriquecedor, sin embargo, eso implicaría un objetivo diferente al que se persigue en el presente trabajo. Cabe mencionar que no hacer esa descripción no implica que no se retomen algunas de las aportaciones de cada uno, porque cuando se plantean los acontecimientos más importantes (como se hará a continuación) resulta imposible separar el trabajo que realizaron tanto de manera conjunta como individual.

Los trabajos de Gregory Bateson y el legado de Milton H. Erickson requieren de una mención más detallada, ya que, de no hacerse, resultaría prácticamente imposible conocer y entender la historia de cómo este movimiento terapéutico se convirtió en lo que actualmente es.

1.2.1 Gregory Bateson.

Gregory Bateson Nació el 9 de mayo de 1904. Era el menor de dos hermanos, estudió biología tras la presión de su padre por hacerlo, a los 21 años realizó un viaje a las islas Galápagos y entró en contacto con personas de diferentes culturas, ante lo cual decidió ser antropólogo (Wittezaele & García, 1994).

Los estudios que tuvo en antropología enriquecieron en gran medida las investigaciones que posteriormente realizó sobre las formas de comunicación y, por ende, la base de las premisas de la terapia familiar sistémica.

Su formación biológica lo llevó a considerar los diferentes elementos de la sociedad como partes de un todo organizado y cuyo comportamiento sólo se puede comprender en la medida en que se considere a los individuos o a los grupos de individuos con los que se está en interacción. Así mismo, junto con los estudios realizados con su esposa Margaret Mead (también antropóloga) se convencieron de que el carácter de los individuos está formado por la cultura y las interacciones acumulativas entre la madre y el hijo (Wittezaele & García, 1994).

Las investigaciones que realizó llevaron a cambios en las premisas que existían hasta ese momento para la comprensión de la psicopatología, esos cambios constituyen la entrada a lo que hoy se conoce como Terapia Sistémica (Vargas, 2004).

En el tiempo en que realizaba esas investigaciones, la teoría del aprendizaje era dominada por el modelo conductista, en el cual los principales exponentes eran los psicólogos John Broadus Watson y Burrhus Frederic Skinner, cuyas bases se remontan a los trabajos de Iván Petróvich Pávlov. Sin embargo, tras los trabajos que Bateson realizó con los latmul y los Bali en los viajes que tuvo, se dio cuenta de que las personas aprenden a aprender, es decir, el aprendizaje está estructurado en niveles diferentes y comenzó a visualizar de manera diferente la forma de aprender planteada en esa época (Bateson, 1964; Berman, 1987).

En 1942 Bateson y su esposa Mead fueron invitados a las ya mencionadas conferencias Macy, gracias a la amistad que tenían con Lawrence Frank quien era secretario de la *Fundación Macy*. Durante la primera conferencia Bateson conoció al neurofisiólogo Warren McCulloch, al matemático Norbert Wiener, al ingeniero Julian Bigelow, al matemático John von Newman, entre otros; ellos hablaban sobre retroalimentación refiriéndose a ella como parte inherente del funcionamiento de un sistema. A partir de ese momento Bateson y Mead se convirtieron en una de las figuras

pioneras que dio nacimiento a la cibernética (Vargas, 2004; Winkin, 1991, como se citó en Saldaña, 2014).

Bateson acogió y aplicó los conceptos clave de la cibernética, emergentes de las *Conferencias Macy* al campo de las ciencias sociales, tales como: los procesos de retroalimentación, los sistemas de causalidad circular, la recursión, las diferencias entre claves analógicas y digitales, etc., que se ponían “cara a cara” ante la lógica lineal aristotélica que había prevalecido hasta ese momento (Vargas, 2004).

De los trabajos que Bateson realizó sobre Antropología, Cibernética y la Teoría de los Tipos Lógicos se sentaron las bases conceptuales interaccionales para comprender el comportamiento del ser humano que se efectúa a través de la comunicación y del intercambio de información en diferentes niveles, entendiendo que los sistemas interpersonales son circuitos de retroalimentación, activados por la diferencia, verbigracia, la conducta de uno afecta la del otro, y viceversa. Sin olvidar que el contexto juega un papel fundamental, siendo que también proporciona información que afecta al individuo en su proceder, aún más la acción de éste afecta al contexto, (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1981; Wittezaele & García, 1994).

Tras los trabajos que Bateson hizo sobre Antropología, Cibernética y Teoría de los Tipos Lógicos, su comprensión sobre el comportamiento humano se ampliaba y al mismo tiempo, continuaba con investigaciones para responder interrogantes que surgían sobre el mismo tema.

En 1952 la fundación Rockefeller concedió a Bateson una beca para estudiar la naturaleza y los niveles de la comunicación, gracias a tal proyecto, creó un grupo conformado por John weakland quien era ingeniero químico, Jay Haley (un joven aspirante a escritor) y William Fry (médico). En los dos primeros años del proyecto, el grupo formado se ocupaba de la comunicación ambigua, específicamente, de mensajes y metamensajes que se califican mutuamente, poniendo al receptor en una situación paradójica (Bertrando & Toffaneti, 2004).

La reunión de estos personajes se convirtió en lo que ahora se conoce como el *grupo Bateson*. Una vez conformado, se enriqueció en gran medida lo que hasta ese

momento Bateson tenía investigado y más tarde, los demás integrantes del grupo siguieron líneas de investigación separadas, aunque siempre bajo el mismo esquema creado por Bateson.

Esa financiación le permitió trabajar en el *Veterans Administration Hospital* (Hospital de la Administración de Veteranos) de Palo Alto, California, en donde ostentaba el título de “etnólogo”, y en octubre de ese año inició un proyecto de investigación sobre *El Papel de las Paradojas de Abstracción en la Comunicación*, diseñado para investigar la naturaleza y función de la comunicación paradójica a través de la aplicación de la teoría de los Tipos Lógicos. En 1954 concluye la beca y en ese mismo año conoce a Don Jackson, un afamado psiquiatra y psicoanalista quien pasa a ser consultor de su proyecto. El grupo conformado por Bateson se inclinó por la clínica y por la terapia (Bertrando & Toffaneti, 2004).

La llegada de Don Jackson es sin duda, sumamente relevante para los trabajos que se encontraba haciendo el grupo Bateson y su presencia es una de las más importantes para el MRI.

Bateson instruyó a Jackson en los trabajos concernientes a la cibernética y el pensamiento sistémico, tras eso, les dio una credibilidad clínica a las investigaciones realizadas por ese grupo de investigación (Wittezaele & García, 1994).

A partir de estos trabajos, la práctica clínica se vio modificada. Se pasó de hablar del pasado como origen, a la situación social presente como causa de lo que se denomina psicopatología. También, se pasó de pensar en términos de una conducta inapropiada que era acarreada desde el pasado, a pensar en términos de una conducta de adaptación adecuada para la situación social en la que vivía el paciente (Vargas, 2004).

En 1962 Bateson decidió abandonar el grupo que él mismo había formado, esto debido a que se comenzó una disputa en donde él concebía a cada sistema como un conjunto unitario, pero en el que confluyen procesos de comunicación y Haley y Jackson lo concebían como una organización jerárquica en la que los individuos luchan por establecer quién definirá las relaciones. A pesar de ello, Gregory Bateson siempre será considerado el padre de todas las terapias sistémicas (Bertrando & Toffaneti, 2004).

Queda claro por qué a pesar de que Bateson se separó del grupo que había conformado, sus cimientos fueron la base de la construcción que no paró a pesar de su partida. Las investigaciones continuaron y las aportaciones de Milton H. Erickson fueron otro de los pilares fundamentales en la conformación de este modelo de terapia.

1.2.2 Milton H. Erickson.

Debido a que el trabajo de Milton H. Erickson marcó un hito muy importante en el desarrollo metodológico de las terapias breves con corte sistémico, se expondrán a continuación las ideas que tuvieron un impacto en los trabajos de los miembros de equipo del MRI.

Sus principales seguidores y alumnos desarrollaron teorías psicológicas basándose en las observaciones que hicieron de las intervenciones que realizaba, convirtiéndose a través del tiempo en lo que hoy se conoce como terapias breves (Hernández, 2016).

En el proyecto de trabajo en el que Jackson participó con el equipo Bateson, consultaban a Erickson para preguntarle acerca de la hipnosis y la terapia, así como en supervisión de sus propios casos (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011).

Jackson, Hayley y Bateson se acercaban a Erickson para observar sus formas de intervención y para comprender qué era lo que hacía que su trabajo fuera tan exitoso. A partir de esos encuentros el grupo Bateson y Jackson implantaron algunas de las maniobras que utilizaba para la formación del MRI (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011). Antes de exponer de dónde vienen sus ideas y formas de intervenir, resulta primordial hacer un bosquejo general de su vida.

Milton Hyland Erickson nació el 5 de diciembre de 1901 en Aurum, Nevada, sus padres fueron Albert E. y Clara F. Erickson. Estudió medicina y un doctorado en Psicología en la Universidad de Wisconsin. Uno de sus grandes aportes fueron sus técnicas indirectas, permisivas de utilización y el uso de metáforas en la terapia; echaba fuera las autopercepciones negativas de los pacientes y de las personas con las que

interactuaba, se enfoca en lo que ellos podían hacer más que en lo que no. Una de sus grandes cualidades fue su habilidad para “despatologizar” a las personas (Téllez, 2007).

A lo largo de su vida contrajo una serie de deficiencias físicas tales como el daltonismo y la sordera tonal. A los 17 años sufrió su primer ataque de polio y su incapacidad para moverse le llevó a desarrollar una gran capacidad para observar a las personas y su entorno, comenzó a estudiar el lenguaje no verbal y de ahí sacó lecciones tanto para su propia reeducación como para su trabajo en psicoterapia. Las vivencias que tuvo desde pequeño le dieron una forma diferente de ver la vida y de solucionar los problemas que se le presentaban (Wittezaele & García, 1994; Hernández, 2016).

Gracias a su fuerza de voluntad, logró sobreponerse y se graduó en Medicina y Psicología. Trabajó como psiquiatra en numerosas instituciones y comenzó a interesarse en la hipnosis. En 1923 entró en contacto con la hipnosis formal que se practicaba en esos tiempos y asistió a cursos sobre el tema con Clark Hull quien realizaba una investigación al respecto (Hernández, 2016).

En los años 50, participó en una de las ya mencionadas conferencias Macy en donde se le confió la redacción de un artículo sobre la hipnosis para la *Encyclopaedia britannica* (Wittezaele & García, 1994).

En 1952, el grupo Bateson se encontró con Erickson en Arizona, la intención era observar y estudiar el modo en que se comunicaba, ya que en ese entonces era conocido como el mejor hipno-terapeuta. Con el tiempo su influencia en la terapia sistémica fue significativa en todo momento. Gracias a ese encuentro, Haley se interesó en el trabajo de Erickson y debido que Bateson había conocido a Erickson en otra etapa de su vida, hizo los correspondientes arreglos para que él y Weakland pudieran estudiar más de cerca sus formas de comunicarse (Wittezaele & García, 1994; Haley, 2003).

Para el año 1953, Jay Haley y John Weakland lo visitaban semanalmente en Phoenix para la investigación que tenían sobre paradojas en la comunicación y fue Haley

el primer difusor de sus técnicas (Wittezaele & García, 1994). La publicación de su libro “*Terapia no convencional*” describió las técnicas y estilo que tenía para hacer psicoterapia y de esta forma, Erickson llegó a ser conocido por más personas en el medio terapéutico (Hernández, 2016).

O’Hanlon (1993) plantea que las bases del trabajo de Erickson son las siguientes:

- **Orientación naturalista.** Su enfoque consistía en hacer que las capacidades de las personas emergieran, ya que consideraba que tienen dentro de sí las capacidades naturales necesarias para superar sus dificultades. Así mismo, hacía que la psicoterapia y la hipnosis se llevaran de manera natural, pareciendo que fueran conversaciones naturales.
Resaltaba los recursos más que las patologías de la familia. Es decir, trabajaba con la idea de que cada individuo tiene dentro de sí potencialidades para mejorar por sí solo.
- **Orientación indirecta y directa.** Cuando se trataba de conseguir que las personas hicieran cosas diferentes y bloquearan las pautas que mantenían el síntoma, era muy directo y en lo concerniente a la manera en que las personas vivirían sus vidas una vez suprimida la sintomatología o en lo que tenía que ver con la resolución del síntoma era muy indirecto.
- **Responsividad.** Trataba de aprender las pautas individuales de conducta y respuesta que mantenían las personas para poder utilizarlas al servicio del cambio, en lugar de verlas como un impedimento.
- **Orientación de utilización.** Para que la psicoterapia fuera fructífera, lo que la persona presentaba (creencias, conductas, exigencias y características rígidas) se tomaba como punto de partida, y si era posible, se utilizaba al servicio del objetivo deseado. Esto hacía que no se obstaculizara la senda hacia los resultados deseados (Bertrando & Toffanetti, 2004).

Erickson creía que muchos problemas eran conductas aprendidas que se mantenían por la fuerza del hábito. Una estrategia que empleaba era identificar el patrón de conducta y le agregaba una leve modificación. Con el paso del tiempo, las alteraciones en el patrón se vuelven cada vez más grandes hasta que finalmente, el patrón desaparece por completo (Short, 2006).

Los aportes que realizó al Centro de Terapia Breve del MRI fueron los que resaltaban su pensamiento sistémico y Watzlawick (1982) menciona que son los siguientes:

- **Los diferentes usos del lenguaje.** Tenía habilidad para observar a las personas y sus complejos modos de comunicación. Para lograr que la gente siguiera sus directivas y para influir sobre ellas, utilizaba sus palabras, entonaciones y movimientos corporales
- **El principio de utilización Ericksoniana.** La utilización es la regla de oro del enfoque Ericksoniano. Él señalaba que era importante obtener la participación de la personalidad completa del paciente. El terapeuta, debe estar pendiente de las oportunidades para usar los aspectos fundamentales de su personalidad. Cualquier aspecto de una persona, y de su situación de vida, puede ser utilizado en la terapia (Short, 2006).
- **El uso de prescripciones acerca del comportamiento abierto de los pacientes, para lograr cambios en las pautas de interacción que mantienen el problema.** Con frecuencia, Erickson prescribía tareas cortadas a la medida de las habilidades y los recursos del paciente. Cuando prescribía un síntoma, siempre encontraba una forma para hacer que el comportamiento sintomático se volviera útil o importante. Es decir, el síntoma se transformaba en un medio para lograr un fin deseado (Short, 2006).

- **Sus enseñanzas acerca de la evitación de la resistencia al elegir la forma de sugestión e intervención más apropiada al cliente, así como su hábil uso de la resistencia para promover un cambio rápido.** Cuando el terapeuta acepta la resistencia del paciente e incluso la alienta, la persona queda atrapada en una situación donde su intento de resistir es definido como una conducta cooperativa (Haley, 2003).
- **Uso de historias, anécdotas, juegos de palabras, chistes y metáforas.** La mayoría de las anécdotas que contaba eran descripciones verídicas de su vida y de las de sus familiares y pacientes. Mientras las narraba se mantenía al tanto de las respuestas conductuales de sus pacientes. A menudo no los miraba de forma directa, pero los vigilaba con su visión periférica muy bien desarrollada. Por medio de ella sugería soluciones a sus pacientes en forma directa o indirecta (Zeig, 2006).
- **El cambio en el foco de la atención que se logra a través de la hipnosis.** La palabra “Hipnosis” no alude a un ritual, sino a un tipo de comunicación. Erickson redefinió el trance hipnótico como un concepto que se aplica a un tipo especial de intercambio entre dos personas y no al estado de una de ellas (Haley, 2003).

Toda la tradición sistémica que continuó tejiéndose siguió esta dirección. La terapia sistémica es definida por Watzlawick y Nardone (2000) como una manera de solucionar los problemas humanos. Consideran que la historia de esta terapia puede trazarse siguiendo el trabajo de Milton H. Erickson.

1.3 Raíces.

Después de acontecidas las conferencias Macy, Gregory Bateson se encargó de trasladar las conclusiones ahí planteadas a sus siguientes líneas de investigación y a lo que hoy sustenta la epistemología del modelo.

La epistemología cibernética, como lo planteó Keeney (1994) nos permite hacer una conexión intelectual con grandes pensadores como lo son William Ross Ashby,

Warren McCulloch, Humberto Maturana, Francisco Varela, Heinz von Foerster, Norbert Wiener y por supuesto, Gregory Bateson.

Las ideas que ellos plantearon fueron como una pieza en el rompecabezas que dio paso a la consolidación de la perspectiva sistémica.

1.3.1 Epistemología sistémica.

De acuerdo con Bateson (1997), la epistemología se ocupa de estudiar “la manera en que determinados organismos o agregados de organismos conocen, piensan y deciden (p. 242). Su estudio lleva a conocer y a reconocer cómo construyen y mantienen las personas sus hábitos de cognición (Keeney, 1994).

Puede decirse entonces, que el estudio de la epistemología consiste en reconocer cómo se construyen y se mantienen los hábitos de cognición que tienen las personas y procura establecer de qué manera los organismos conocen, piensan y deciden (Keeney, 1994).

Antes de la segunda guerra mundial, el reconocimiento de los hábitos de cognición eran estudiados principalmente por disciplinas meramente lineales. La psiquiatría, el psicoanálisis freudiano y el conductismo eran los paradigmas que se encargaban de dar explicación a las conductas humanas.

Hasta ese momento, esas disciplinas definían muchas explicaciones, posteriormente, en la década de 1960, se gestó una revolución en el conocimiento. Se abandonó la concepción basada en la linealidad para entrar en los procesos circulares en los que los efectos influyen a su vez en las causas que los provocan. Para llegar a esas premisas, se comenzó a estudiar las conductas y las relaciones que mantenían las personas en sus contextos familiares. El trabajo con familias concluía que las conductas humanas no podían pensarse como individuales sino como recursivas (Nardone & Watzlawick, 2003).

Una vez mencionado eso, se puede comenzar a hablar sobre epistemología sistémica, ya que es el contexto en que surgió la teoría y el modelo de la terapia familiar

y dado que se concibe a la familia como un “sistema” la epistemología correspondiente, debe ser por fuerza sistémica (De Shazer, 1996).

La epistemología sistémica pone el acento en la interacción, la ecología, la relación y los sistemas totales tomando en cuenta el contexto donde ésta ocurre, trata con la totalidad y no con elementos aislados, es decir, se incluye tanto al sujeto como a las otras personas que interactúan en un momento y en un lugar preciso (Keeney, 1994; Eguiluz, 2003).

Al considerar las interacciones dadas a partir de una determinada situación, no se puede separar la participación que tiene el terapeuta dentro del sistema establecido, es decir, él pasa también a formar parte de este.

De Shazer (1996) menciona que cuando la descripción de la terapia incluye al sistema del terapeuta y al sistema familiar se debe examinar ese nuevo suprasistema. Plantea que esa forma de conocer, pensar y decidir es a lo que se llama epistemología ecosistémica y se refiere a ella de la siguiente manera:

Esta epistemología traza sus propios límites metodológicos en torno a los subsistemas de la familia y de los terapeutas, entendidos ahora como componentes del nuevo suprasistema. Durante la terapia, cada subsistema forma parte del ambiente o contexto del otro; y como ambos subsistemas se comunican entre sí (condición de un sistema abierto) su interacción se vuelve circular o más compleja aún. (p. 23).

Todo modelo clínico, así como toda teoría coherente, debe tener un fundamento epistemológico. Esta epistemología es la que sustenta a la Terapia Familiar Sistémica y forma parte de sus raíces.

1.3.2 Cibernética.

No es posible exponer las ideas del grupo de Palo Alto sin abordar la cibernética. Su estudio representa un comienzo serio de pensar sobre totalidades de una manera formal (Bateson & Bateson, 1994; Wittezaele & García, 1994).

El nombre cibernética proviene del griego *kybernetes*, que es traducida como timonel o gobierno. Consiste en una ciencia de las leyes generales de la comunicación, aplicadas a una diversidad de entidades en donde el concepto de información ocupa un privilegiado lugar en las formas de comprender las relaciones del ser humano con su ambiente (Siles, 2007).

De acuerdo con Lara (2002), para Wiener y Rosenblueth la cibernética es el estudio de la información y control en los animales complejos, tanto naturales como artificiales.

Fue desarrollada por el físico inglés de origen judío Norbert Wiener en 1946. Él la definió como el estudio del control y de la comunicación en el animal y la maquina (Bertrando & Toffaneti, 2004). Acuñó el término “cibernética” para designar el nuevo tipo de pensamiento que se había gestado durante las conferencias Macy (Keeney, 1994).

La obra de Wiener en la cual plasmó lo ya mencionado se tituló *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*, la cual estuvo dedicada a su amigo Arturo Rosenbleuth (Quintanilla, 2002).

Con la intención de desarrollar cañones antiaéreos capaces de hacer blanco en aviones que, desde la primera guerra mundial se habían vuelto muy veloces, Wiener intentó concebir teóricamente maquinas que pudieran tener un objetivo y operar de manera tal que fueran capaces de corregir su propio funcionamiento para poder cumplir su propósito. El objetivo era que las máquinas pudieran autorregularse (von Foerster, 1991).

Posterior a ello, se publicaron dos artículos primordiales en el estudio de la cibernética.

El primero llevaba por nombre *Behavior, Purpose and Teleology* (Comportamiento, propósito y teleología), fue escrito por Arturo Rosenblueth, Norbert Wiener y Julian Bigelow y publicado en la revista *Philosophy of Science* (Filosofía de la Ciencia) en enero de 1943. (Dupuy 1997, en Saldaña, 2014). Esta publicación procuró identificar los principios generales de los mecanismos capaces de corporizar el concepto de “intencionalidad” (Keeney, 1994).

El segundo artículo titulado *A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity* (Calculo lógico infinitesimal de las ideas immanentes en la actividad nerviosa) fue escrito por Warren McCulloch y Walter Pitts. En palabras de von Foerster (como se citó en Keeney, 1994) “La clase de funciones que todo cerebro debe computar a fin de percibir y describir lo que es perceptible y descriptible” (p.81).

Wiener concluyó que todo ser tanto biológico, artificial o mecánico, puede definirse por la naturaleza de los intercambios de información que sostenga con su ambiente. De acuerdo a esta idea, el propósito de la cibernética fue comprender los comportamientos de intercambio de información. A resumidas cuentas, tal propósito se sustenta en la premisa en la cual todo fenómeno (natural o artificial) está constituido por estos intercambios de información (Siles, 2007).

Esto significó no solo un avance en el campo de la ingeniería, sino también resultó útil para explicar sistemas biológicos naturales, entonces, se puede hablar de cibernética siempre que se encuentre un fenómeno que esté regulado automáticamente (von Foerster, 1991; Lara, 2002).

Por tanto, se puede decir que el objeto de estudio de la cibernética se enfocó en los procesos de retroalimentación y control en el ser humano y las máquinas, refiriéndose al cambio como el empeño de mantener una cierta constancia, la cual a su vez se mantiene a través del cambio.

Esta teoría resultó atractiva para quienes estaban interesados en la relación entre individuos y grupos humanos. Posteriormente se convirtió el cimiento teórico donde confluyen la explicación interaccional y el nacimiento de la Terapia Familiar, siendo los aportes de Gregory Bateson los que constituyen su base teórica y se encargó de llevar estos conceptos a la explicación del comportamiento (Vargas, 2004).

Bateson define la cibernética como “la rama de la matemática que estudia el control, la recursividad y la información” (Nardone & Watzlawick, 2003). Su estudio y desarrollo se aplicó a los circuitos humanos, abandonando la concepción del conocimiento basado en la linealidad para entrar en los procesos circulares en los que los efectos influyen a su vez en las causas que los provocan.

Esto quiere decir que para que se produzca un efecto, es fundamental que ocurran al mismo tiempo todos los factores que constituyen sus condicionantes necesarios y suficientes. Este fue el principio que reemplazó el postulado de la filosofía tradicional que afirma que todo efecto tiene una causa (Lara, 2002).

En palabras de Bowker (en Siles, 2007) “La cibernética pudo así operar ya sea como la disciplina primaria, dirigiendo a otras en su búsqueda de la verdad, o como una disciplina que proveyó herramientas analíticas indispensables en el desarrollo y progreso de otras” (p.92).

Para comprender el juego circular de información que se establece basta con sustituir la noción de causalidad lineal por la de causalidad circular, en donde una parte del sistema causa una modificación en otra parte del mismo, que a su vez reacciona modificando la primera y así sucesivamente (Bertrando & Toffanetti, 2004).

De acuerdo con Lara (2002), los sistemas responden a tres condiciones:

1. Los elementos están interrelacionados.
2. El comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo.
3. La forma en que el comportamiento de cada elemento afecta al comportamiento del todo depende de al menos uno de los demás elementos.

Es decir, no existen sistemas aislados, todo sistema es parte de un sistema mayor que lo comprende. Los sistemas afectan y son afectados por la realidad inmediata a ellos, esto es a lo que se denomina ambiente o entorno del sistema.

1.3.3 Retroalimentación.

En los años 30, Wiener trabajó con médicos e ingenieros analizando lo análogo entre los sistemas eléctricos y los seres vivos. El resultado de dichas investigaciones tuvo importancia en los conceptos de retroalimentación (feed-back) los cuales, llevaron a la aparición de la cibernética como teoría de la adaptación distinta a la mecanicista. La

circularidad y los procesos de feed-back pasaron a ser los elementos comunes de todo sistema. Esta es la idea principal que da origen a la cibernética. Wiener la define de la siguiente manera:

Se trata de un método para controlar un sistema reintroduciéndole los resultados de su desempeño en el pasado. Si estos resultados son utilizados meramente como datos numéricos para evaluar el sistema y su regulación, tenemos la retroalimentación simple de los técnicos de control. Pero si esa información de retorno sobre el desempeño anterior del sistema puede modificar su método y pauta general de desempeño actual, tenemos un proceso que puede llamarse aprendizaje” (Wiener, como se citó en Keeney, 1994 p. 83).

Por su parte, Bertrando y Toffaneti (2004) se refieren a la retroalimentación como la característica que presentan las unidades que forman un sistema cibernético en cuanto que no son meros emisores o centros de una comunicación, sino que dan y reciben siempre un mensaje de respuesta relacionado con el mensaje emitido o recibido.

Se trata entonces de la dinámica de aprovechamiento y uso de la información para definirla y controlar el comportamiento, es el medio que utiliza la comunicación para regular la acción y aprender por medio de ella (Siles, 2007).

El ejemplo clásico por excelencia de la retroalimentación, es el termostato. Se refiere a un sistema de calefacción que, cuando la temperatura fluctuante excede sus límites de calibración, se activa en el horno un mecanismo que lo enciende o apaga, volviendo otra vez la temperatura al intervalo dentro del cual debe mantenerse. Así el sistema vigila su desempeño y es auto correctivo (Keneey, 1994).

Para trasladar esto a las relaciones humanas Watzlawick, Beavin y Jackson, (1981) Indican que la conducta de cada persona afecta la de cada una de las otras y es, a su vez, afectada por estas.

Puede decirse entonces, que la retroalimentación explica la forma en que interactúan las personas y se da paso a formas de relación.

Se habla de retroalimentación positiva cuando el sistema continúa en la dirección del movimiento precedente, aumentando su inestabilidad, es decir, se da un cambio o una pérdida de la estabilidad o equilibrio del sistema. La retroalimentación negativa desempeña un papel importante en el logro y el mantenimiento de la estabilidad de las relaciones (Watzlawick et al., 1981). Es decir, el sistema utiliza la información para mantenerse en su “estado estable”.

Villareal y Paz (2015) ejemplifican la retroalimentación positiva y negativa de la siguiente manera:

Un grupo de oficinistas que han trabajado juntas hace cinco años y por diferentes motivos, una de ellas cesa, siendo remplazada por otra oficinista. Esta nueva “información” del medio (el ingreso de la nueva oficinista), podría hacer que cambie la forma de relacionarse del sistema (grupo de oficinistas), pero por un proceso de retroalimentación negativa, esto no se daría, sino más bien las oficinistas mantendrían su forma peculiar de relacionarse (homeostasis). Por el contrario, si cambiase la forma en cómo se relacionan (morfogénesis) tanto para el bien del sistema (de manera más cálida, amigable y empática) como de forma contraproducente (tendiéndose más conflictiva y confrontativa) por el ingreso de este nuevo elemento, se obedecería a un proceso de retroalimentación positiva (p. 48).

Por lo tanto, cuando un sistema utiliza la retroalimentación negativa, se está autocorrigiendo para volver a su estado inicial y no cambiar, y, por el contrario, cuando utiliza la retroalimentación positiva, pasa a otro estado, es decir, cambia (Cibanal, 2006).

En palabras de Saldaña (2014) “para que el sistema se mantenga, es necesario que se presenten ambas, como un par complementario, de lo contrario, se da paso a lo que Bateson denominó como *cismogénesis*, creando un cambio del cambio en el sistema, ya sea por la destrucción de este o por aprendizaje” (p.33).

Cismogénesis se refiere a “Un proceso de diferenciación en las normas del comportamiento individual resultante de las interacciones acumulativas entre los individuos “(Bateson, en Wittezaele & García, 1994, p.51)

Trasladando lo planteado a una familia, puede decirse que lo que permite la estabilidad de la organización familiar en su conjunto son los procesos de retroalimentación. Gracias al control de los fragmentos intensificados de conducta, la interacción y las pautas complejas de coreografía, la familia se puede mantener unida. Por lo tanto, un sistema familiar que perdura es autocorrectivo (Keeney, 1994).

Estas ideas fueron determinantes durante las conferencias Macy y marcaron el nuevo rumbo dentro del campo de la ciencia, fue en ellas en donde floreció la cibernética (Saldaña, 2014).

1.4 Modelo de terapia breve de resolución de problemas.

Donald D. Jackson es el principal fundador del Mental Research Institute (MRI). Esto fue en el año de 1958, el fin era ahondar en las premisas innovadoras del equipo Bateson en el campo de la psicoterapia, con ello, se dio un nuevo horizonte a la Terapia Familiar, llevándola a una orientación interaccional, sistémica y cibernética. Publicó un artículo sobre el doble vínculo, el cual tuvo un enorme éxito, comenzó a desear tener su propio instituto de investigación y en 1959 se abrieron oficialmente las puertas del MRI (Wittezaele & García, 1994).

Con su fundación, en 1959 estaba formado por Don Jackson (director) Jules Riskin y Virginia Satir. En ese año el MRI era una pequeña asociación privada conformada por Jackson, una secretaria, Virginia Satir y Jules Riskin, que tenía el objetivo de estudiar y formalizar un método de terapia familiar. Dos años más tarde Haley y Weakland se unieron a la asociación y en 1960 llegó Paul Watzlawick (Bertrando & Toffanetti, 2004).

En ese tiempo, Jackson trabajaba paralelamente en el MRI y en el proyecto Bateson. En 1960 se unió al MRI el austriaco Paul Watzlawick, quien recibió la influencia teórica de Bateson, la influencia práctica de Jackson y por medio de Haley y Weakland, la de Milton H. Erickson. Para el año de 1962, Jay Haley y John Weakland se integraron al MRI, tras finalizar el proyecto Bateson, asimismo, en ese año, se unió el psiquiatra Richard Fisch. A finales del año 1962 Bateson abandonó Palo Alto y el MRI se convirtió en una institución independiente (Wittezaele & García, 1994).

Con la fundación del MRI se incorporaron los postulados de la cibernética de Wiener a la base teórica de los trabajos de investigación que Jackson había realizado con familias, logrando así explicar los procesos comunicacionales e interaccionales que se manifestaban en esas familias (Villareal & Paz, 2015).

Tomando como base las investigaciones sobre cibernética y retroalimentación, las intervenciones que se crearon se enfocaron en los modelos interactivos existentes entre la persona portadora del problema y su contexto social (Watzlawick, Weakland & Fish, 2010).

El MRI se convirtió en un centro de investigación, en 1967 la *teoría de la comunicación humana* creada por Watzlawick, Beavin y Jackson se convirtió en el texto que formó a las siguientes generaciones de terapeutas sistémicos, siendo la primera teoría terapéutica de orientación sistémica.

Poco tiempo después, Virginia Satir también se marchó por una divergencia de ideas con los demás miembros del equipo. Pese a esta situación por la que estaban pasando los miembros de Instituto, en 1966 Richard Fisch le solicitó a Jackson un espacio dentro de las instalaciones del MRI para la creación de lo que sería el Brief Therapy Center (BTC) “*Centro de terapia breve*”. El equipo base de este proyecto estaba integrado por Fisch, Watzlawick, Haley, Don Jackson, Weakland y el psicólogo Arthur Bodin. En 1967 Paul Watzlawick, junto a Janet Helmick Beavin y Don Jackson, publica *Pragmatics of Human Communication* (Pragmática de la Comunicación Humana), en donde se exponen los efectos pragmáticos de la comunicación en el comportamiento, con la base teórica y epistemológica de Gregory Bateson. En 1968, murió Don Jackson a causa de una mala medicación de calmantes (Wittezaele & García, 1994; Vargas, 2007).

El director del Centro de Terapia Breve del MRI en ese año era Richard Fisch, el director asistente John Weakland y también participaban Paul Watzlawick y Arthur Bodin. En ese mismo año, Haley lo abandonó para viajar a Filadelfia y trabajar con Minuchin y Virginia Satir abandonó el MRI (Wittezaele & García, 1994).

El trabajo terapéutico llevado por Jackson se centraba en las formas de comunicación, específicamente, las ideas del doble vínculo, la homeostasis y las reglas

familiares, las cuales, no se ocupan de “qué” sucede en la interacción, sino de “cómo” ocurre (Bertrando & Toffanetti, 2004).

En 1974, Watzlawick, Weakland y Fisch presentaron el libro *Change, principles of problem formation and problem resolution* (Cambio, Formación y solución de los problemas humanos) en él se expusieron los resultados preliminares de las investigaciones clínicas y teóricas del Centro de Terapia Breve del MRI. Posteriormente, en el año 1982 Fisch, Weakland y Segal publicaron *The tactics of change* (Las tácticas del cambio) el cual es un complemento del primero. Este volumen fue dedicado a Milton H. Erickson (Saldaña, 2014).

El Modelo de Terapia Breve de Resolución de Problemas de la Escuela de Palo Alto, California, por sus características y probada eficacia es considerado para realizar intervenciones, es no normativo, con un manejo del lenguaje tal, que se enmarca en las concepciones de los consultantes, cuya finalidad es la de romper círculos viciosos que se establecen entre las soluciones intentadas y la solución del problema (Watzlawick, et al., 2010).

Promueve que, por medio de una interacción funcional desarrollada por la familia, es posible resolver los conflictos que existen entre ellos, los que a su vez fueron creados debido a la persistencia de buscar una solución a los problemas, misma que no logra funcionar (Sánchez, 2000).

De igual forma, no se buscan las causas históricas de los problemas, ya que se concibe que estos se mantienen debido a las conductas actuales y, por lo tanto, para eliminar tales problemas o transformarlos, se deben alterar los patrones de interacción familiar (Espinosa, 2004).

1.4.1 premisas del modelo.

El Centro de Terapia Breve (CTB) comenzó trabajando sobre las técnicas terapéuticas que el grupo Bateson aprendió de Milton H. Erickson.

De esta forma, los aportes de Milton H. Erickson, la visión constructivista, no patológica, no normativa y enfocada en las interacciones, marcó el proceder que tuvo el CTB. Con su visión interaccional, se enfocaron en que la terapia generara un cambio y fuera de la manera más rápida posible, por ello, fijaron un tiempo de 10 sesiones con duración de una hora cada una. Su visión estuvo enfocada en el presente y no en las explicaciones causales del pasado (Watzlawick et al., 2010).

Los libros *change: principles of problema formation and problem solution* (Cambio: formación y solución de los problemas humanos) y *The tactics of change: Doing Therapy Briefly* (La táctica del cambio: Cómo abreviar la Terapia) escritos por Watzlawick, Weakland y Fisch en 1974 y Fisch, Weakland y Segal, publicado en 1981, respectivamente, fue en donde expusieron las ideas centrales de sus trabajos terapéuticos y los pasos a seguir para conseguir los objetivos establecidos.

En la publicación de *change: principles of problema formation and problem solution* se hace una distinción entre cambio de tipo 1 y cambio de tipo 2, con la finalidad de puntuar la importancia de que se logre en la terapia el cambio de tipo 2, el cual se introduce en el sistema desde el exterior y supone un cambio de las premisas que rigen el sistema.

Para ejemplificar eso, resulta pertinente mencionar un ejemplo que se menciona en tal libro. Se trata de una persona que tiene una pesadilla, durante el sueño puede hacer muchos cambios diferentes (correr, esconderse, luchar, gritar, etc.) pero ninguna de esas modificaciones hace que finalice la pesadilla, por lo tanto, esas modificaciones hacen alusión a un cambio de tipo 1. Por otra parte, si la persona despierta es la única forma de salir de esa pesadilla, lo cual representa el cambio de tipo 2, a este se le llama *cambio del cambio*.

En la segunda parte del libro se explica el cómo se forman los problemas humanos y mencionan que esto se da por medio de los siguientes supuestos:

- Más de lo mismo.

Lo que promueve el cambio es la desviación con respecto a alguna norma, las personas, con sus mejores intenciones hacen intentos por modificar las

problemáticas que les agobian, estas soluciones intentadas muchas veces dan claras señales de que no están funcionando, sin embargo, se siguen aplicando, haciendo con ello que la misma solución sea lo que mantiene el problema.

- Se hace una distinción entre *dificultades y problemas*.

Las dificultades se refieren a un estado de cosas indeseables que pueden resolverse por un acto de sentido común, o simplemente con el transcurso del tiempo (por ejemplo, un duelo) sin embargo, existen tres modos de enfocar mal estas dificultades y es lo que las convierte en problemas.

1. Cuando se requiere emprender una acción, pero no se hace.
2. Cuando se intenta emprender una acción cuando no se debería de hacer, debido a que la dificultad es inmodificable.
3. Cuando se emprende una acción en el nivel equivocado, es decir, se aplica un cambio de tipo 1 cuando el que se requiere es de tipo 2 o se intenta aplicar un cambio tipo 2 cuando se requiere un cambio tipo 1.

- Terribles simplificaciones

Se trata de negar un problema que en realidad existe y se ataca a las personas que los señalan o que intentan hacerles frente.

- Síndrome de utopía.

Cosiste en crear expectativas utópicas de cambio, las cuales conducen a consecuencias que perpetúan o empeoran aquello que se quería modificar.

- Paradojas.

La paradoja surge debido a una confusión entre el miembro y la clase. Es creada por autorreflexividad de la solución intentada (Watzlawick et al., 2010).

El libro de *la táctica del cambio* constituye el complemento del anterior libro, en él se indican los pasos a seguir para conseguir una terapia exitosa, los cuales se expondrán a continuación.

1.4.2 pasos del modelo.

El trabajo terapéutico se fundamenta en una visión constructivista, no patológica y no normativa. El terapeuta se centra en las interacciones que están ocurriendo en el presente y no intenta encontrar explicaciones causales de sucesos del pasado (Watzlawick et al., 2010).

Las etapas que se siguen para abordar las problemáticas en la terapia son las siguientes:

1. Definición del problema en términos concretos.
Definir el problema en términos concretos resulta el punto de partida para avanzar en el tratamiento. La importancia de este paso radica en que pueden plantearse quejas respecto a un pseudoproblema, las cuales son dificultades para las cuales no existe un remedio posible.
2. Investigación de las soluciones intentadas.
Indagar en las soluciones que las personas han estado aplicando para intentar solucionar el problema muestra qué es lo que ha estado manteniendo la situación, de igual forma, el tenerlas presentes indica qué clase de acciones no han estado funcionando y, por lo tanto, no se aplican más.
3. Indagación de la postura del paciente.
Identificar la postura del paciente respecto a su problema resulta fundamental para lograr que abandone su propia solución y se decida a aplicar las directivas del terapeuta.
4. Definición concreta del cambio a realizar.
Se requiere iniciar el tratamiento con una meta que esté claramente definida y concreta. Perseguir metas que están planteadas de manera muy vaga conlleva al fracaso del tratamiento.

5. Formulación y puesta en marcha de un plan para producir el cambio.

Esta etapa implica el proceso de cambio, las etapas anteriores son preliminares. Para conseguir establecer el cambio existen diversas estrategias que serán mencionadas a continuación (Watzlawick et al., 2010):

- Evitar los intentos fallidos de solución.
- Apartarse 180° de la solución intentada.
- Recomendar o sugerir algo al cliente que le impida llevar a cabo el intento fallido de solución.
- “Vender la tarea”. Se debe considerar el marco de referencia para utilizarlo e inducir al cliente a realizarlo.
- Maniobras. Se llevan a cabo durante la sesión y se trata de reencuadres, preguntas, validar y respetar la posición del cliente, no discutir con los clientes, reconocer y aceptar las ambivalencias e incertidumbres de los clientes, tomar una posición “uno abajo”, no apresurarse, señalar los beneficios del problema, advertir sobre los peligros de una mejoría, desafiar las capacidades de los clientes, sabotaje benévolo, poner la pelota en la cancha del cliente, entre otras.
- Directivas. Tareas que se dan al cliente para que piense o haga cosas diferentes de una sesión a otra.
- Sugestiones directas e indirectas. Presentar la intervención en términos comprensibles y persuasivos de modo que al paciente le resulte inevitable realizar las directivas.

Un aspecto primordial a tener en cuenta es que resulta necesario persuadir al paciente de que lleve a cabo las instrucciones planteadas, ya que, de no ser así, las probabilidades de éxitos son desfavorables. Para lograr eso, la intervención debe ser presentada con un “lenguaje” capaz que le resulte imposible no llevar a cabo las tareas (Watzlawick et al., 2010).

Este modelo ha evolucionado en diferentes direcciones, al mismo tiempo que ha encontrado fecundas y eficaces aplicaciones en contextos diferentes al clínico: de las relaciones internacionales a intervenciones de carácter empresarial, de intervenciones

en el ámbito deportivo a intervenciones de tipo ampliamente preventivo psicosocial (Nardone & Fiorenza, 2004).

Puede decirse, que el Centro de terapia Breve del MRI, constituyó el primer modelo terapéutico formal con una base en los conceptos interaccionales y cibernéticos del trabajo de Gregory Bateson (Saldaña, 2014). Siguió las bases de los trabajos realizados por él sobre los conceptos interaccionales y cibernéticos. Posteriormente, siguiendo esa misma base, se constituyeron otros modelos interaccionales:

- ❖ En 1967, Selvini Palazzoli fundó la *escuela de Milán*.
- ❖ Jay Haley, desarrolló el *modelo estratégico*.
- ❖ En 1978 Steve de Shazer e Insoo Kim Berg, fundaron el *Centro de Terapia Familiar Breve*. Posteriormente, junto con Eve Lipchik, Elam Nunnally, Alex Molnar, Wallace Gingerich y Michele Weiner-Davis desarrollaron el modelo de *Terapia Breve Centrada en las Soluciones*.
- ❖ Giorgio Nardone fundó en 1987, junto con Watzlawick, el *Centro de Terapia Estratégica* en Arezzo, Italia, en donde desarrolló el enfoque de *Terapia Breve Estratégica*.

Como ya se mencionó, a lo largo de la presente investigación, se siguieron los pasos que establece el modelo de Terapia Breve del MRI, sin embargo, después de ciertos movimientos y logro de objetivos terapéuticos se acudió a técnicas propuestas por el modelo de Terapia Breve Estratégica, con el fin de dar seguimiento a las sesiones llevadas a cabo con los alumnos participantes de la investigación.

Resulta sumamente importante entender cuál es el impulso que lleva a las personas a esforzarse en los intentos de solución que aplican. Cuando se logra identificar qué es lo que impulsa al paciente, se puede planificar el tratamiento (Fisch, Weakland & Segal, 2003).

Debido a que la propuesta del Modelo de Terapia Breve Estratégica considera los impulsos principales que llevan al paciente a llevar a cabo esos intentos de solución y después de notar que los adolescentes requerían de un seguimiento enfocado en el

adecuado manejo de su conducta, se acudió a la propuesta de *couching* estratégico de tal modelo.

Siguiendo esta metodología, el Centro de Terapia Estratégica de Arezzo ha desarrollado protocolos de tratamiento para aplicarse en diversos contextos (empresariales, educativos, *managment*, etc.) y con específicas sensaciones base, a continuación, se plantearán las premisas de tal modelo y el protocolo para las sensaciones base que se proponen en el *couching* estratégico.

1.5 Modelo de Terapia Breve Estratégica.

El modelo de Terapia Breve Estratégica, también llamado *Problem Solving Estratégico*, nació a finales de los años ochenta y principios de los noventa, cuando Paul Watzlawick y Giorgio Nardone comenzaron a examinar las diversas aplicaciones del modelo estratégico (Balbi & Artini, 2011).

Este modelo representa la evolución moderna de la tradición de la escuela de Palo Alto y actualmente es conocido como el Centro de Terapia Estratégica de Arezzo (Nardone, 2010).

El postulado básico que lo rige es que la realidad que percibimos y con la que nos relacionamos es el fruto de la interacción entre el punto de observación asumido, los instrumentos utilizados y el lenguaje para llevar a cabo la comunicación con esa realidad. Las intervenciones están orientadas a la eliminación de los síntomas y a la resolución del problema que aqueja a un paciente por medio de la ruptura del sistema circular de retroacciones entre sujeto y realidad que alimenta el carácter problemático de la situación. (Watzlawick & Nardone, 2000).

Como ya se ha mencionado anteriormente, el terapeuta que trabaja bajo esta perspectiva, no se enfoca en el pasado. En el caso de la Terapia Breve Estratégica, el enfoque se centra en los siguientes elementos:

- La relación que una persona tiene consigo mismo, con los demás y con el mundo.
- El modo en que el problema presente afecta los sistemas relacionales (consigo mismo, los demás, el mundo).
- Estudio y modificación de los intentos de solución.
- La forma de cambiar la situación problemática de la manera más rápida y eficaz.

Las intervenciones tienen el objetivo de modificar la forma en que las personas conciben su realidad de segundo orden, es decir, la percepción que tienen de la realidad y la forma en que reaccionan consigo mismos, con los demás y con el mundo.

Los aportes de Nardone y su equipo de investigadores han dejado en claro que se pueden generar protocolos que sirvan de guía para la resolución de los problemas de convivencia en las escuelas de nivel básico.

Cuando el terapeuta identifica la forma en que el paciente establece las relaciones consigo mismos, los demás y el mundo, acuerda con él los objetivos sobre los cuales se centrará la terapia y se comienza con la aplicación de las estrategias más adecuadas para la solución del problema (Watzlawick & Nardone, 2000).

En este modelo, se le llama *problem solver* al terapeuta que aplica estas estrategias para conseguir la solución de las problemáticas (Nardone, 2010).

Se plantea el proceso del Problem Solving de la siguiente forma:

- **Surge un problema y se determina un objetivo.** Para que se pueda llegar a la solución de un problema, resulta fundamental definirlo de forma concreta, esto implica el análisis sobre quién está implicado, en qué consiste, dónde se produce, cuándo aparece y cómo funciona.
Alcanzar el objetivo deseado implica adaptar la solución a las características del problema, en lugar de planificarlo basándose en teorías relativas a la naturaleza de ese fenómeno (Nardone, 2010).
- **Se estudian todos los intentos de solución que se han llevado a cabo.** Resulta primordial identificar y estudiar lo que no ha funcionado respecto a la solución del

problema para poder centrar la atención en las dinámicas de persistencia y cambio del problema y no en las causas posibles de su formación. Las soluciones intentadas son las que mantienen el problema que busca resolver, por ello, evaluarlas proporciona una visión sobre su funcionamiento y, por ende, su posible solución (Nardone, 2010).

- **Se buscan soluciones alternativas.** Cuando se tiene un problema definido y un objetivo establecido, se analizan todas las estrategias intentadas hasta ese momento y se valoran sus efectos, esto le permite al *problem solver* saber lo que no se debe hacer, buscar soluciones alternativas y destacar lo que sí ha tenido éxito. Para conocer las soluciones intentadas fallidas no solo es suficiente preguntarse cuáles no han producido resultados positivos, sino también se requiere estudiar aquellas que podrían ponerse en práctica en el futuro y resultar fallidas. (Nardone, 2010).

Para conseguir tal objetivo se proponen cuatro técnicas para centrarse en el objetivo que se quiere alcanzar.

1. **¿Cómo empeorar?** Consiste en preguntar al paciente “si quisiera empeorar más la situación en vez de mejorarla ¿Cómo lo haría?” Se debe tener claridad de los métodos que agravarían el problema en lugar de mejorarlo. Esta técnica se sigue bajo la estratagema de “*si quieres enderezar algo, primero aprende a retorcerlo aún más*” y tiene el efecto de forzar a la razón a buscar métodos para fracasar haciendo que la mente racional se incline en esa dirección y, por lo tanto, deje de impedir los procesos creativos haciendo que la mente descubra alternativas gracias al hecho de haberse liberado de la trampa paradójica del esfuerzo voluntario que impide el descubrimiento espontáneo.
2. **El escenario más allá del problema.** Consiste en preguntar cuál sería el escenario ideal respecto a la situación que se quiere cambiar una vez que se

haya solucionado. Esta estrategia permite descubrir características que no se podrían concebir si solo se trabajara sobre la realidad presente y pasada.

3. **Táctica de los pequeños pasos.** Se requiere comenzar por el cambio más pequeño que se pueda realizar, este debe de ser establecido de forma concreta. Al establecerse, se evita la incapacidad que implica la realización de grandes acciones y reduce la resistencia al cambio. Una vez que se inicia con un pequeño cambio, se produce el efecto “bola de nieve” que al rodar se hace más grande y se transforma en una avalancha imparable.
 4. **Técnica del escalador.** Se parte del objetivo establecido y se avanza hacia atrás, hasta llegar al cambio más pequeño que haya que introducir con la finalidad de fraccionar el objetivo en muchos microobjetivos que resulten cada vez más accesibles hasta llegar al primer paso que hay que dar (Balbi & Artini, 2011).
- **Se aplican las soluciones.** Para aplicar una intervención estratégica que persiga el objetivo ya establecido, las circunstancias, las peculiaridades del problema, las características del contexto, las personas implicadas y el modo de comunicarla deberá adaptarse al lenguaje y a las características del sistema en que se opera (Balbi & Artini, 2011).
 - **Se evalúan sus efectos.** Cuando se aplica una estrategia y esta no produce los resultados deseados, se tiene que cambiar.
Si la intervención aplicada no da resultados en tiempo breve se debe modificar o sustituirse por otras intervenciones que se basarán en el fracaso de la primera intervención, es decir, el error será útil para centrarse mejor en el objetivo (Nardone & Fiorenza, 2004).

- **Se ajusta la estrategia hasta que resulte eficaz.** Las soluciones posibles se ajustan al problema para producir resultados efectivos y se continua con el ajuste, de esta manera es como se producen los efectos deseados (Nardone & Watzlawick, 2003).

El *Problem Solvig*, se distingue de otras formas de intervenir por usar constantemente estratagemas de lógica no ordinaria y darle uso específico al lenguaje tanto en la planificación como en la intervención directa (Nardone, 2010).

Un punto clave para lograrlo es la comunicación, esta no solo se refiere al lenguaje expresado con palabras, sino que se refiere a un modo de actuar en el que las palabras mismas pueden ser consideradas expresión de una acción (Balbi & Artini, 2011).

Para ello, se plantean técnicas fundamentales del dialogo que el *Problem Solving* debe aplicar para lograr persuadir y conseguir los fines terapéuticos.

- ❖ *Para lograr persuadir a alguien se requiere evitar contradecirlo, procurando adoptar su misma lógica.* Antes de aplicar un correctivo es necesario identificarse con el punto de vista desde el que el individuo percibe la realidad. Una vez hecho eso se añade una perspectiva nueva ya que resulta más fácil para una persona aceptar que no lo han visto todo a admitir que están equivocadas.
- ❖ *El argumento del adversario nunca debe ser descalificado,* es decir, se deben evitar todas las formas lingüísticas negativas y más bien, utilizar una modalidad dialógica orientada a lo positivo.
- ❖ *Flexibilidad y suavidad.* Se requiere tener la habilidad de ablandarse o endurecerse según la exigencia del contexto en el cuál interactúa.
- ❖ *Preguntas con ilusión de alternativas.* Esta técnica se utiliza cuando se quiere inducir a una persona a hacer algo que no haría en respuesta a una petición directa. Consiste en plantear preguntas que van de lo general a lo particular y proponen como alternativa de respuesta parejas de reacciones opuestas al problema. Estas alternativas deberán ser posibles modalidades para combatir el

problema o las soluciones intentadas fallidas, ofreciendo de esta manera una imagen de cómo cada uno construye lo que después padece.

- ❖ *Paráfrasis restructurantes.* Se utilizan las respuestas obtenidas de la ilusión de alternativas para formular una definición del funcionamiento del problema que compruebe su correcta comprensión, adoptando una posición “uno abajo”. Se debe comprobar que el paciente está de acuerdo con la paráfrasis, de no ser así, quiere decir que se debe ajustar tal movimiento.
- ❖ *Evocar sensaciones.* Resulta esencial provocar sensaciones en el paciente de acuerdo a su estilo comunicativo y características personales para poder inducir a un cambio. Tales evocaciones deben ser presentadas en el momento adecuado, con la forma verbal y no verbal más eficaz.
- ❖ *Resumir para definir.* Por medio de esta técnica se consolidan e incrementan los efectos logrados con las técnicas ya mencionadas. Se presenta a manera de conclusión como algo que ya está realizado, anulando de esta forma las resistencias e incrementando las expectativas positivas y sensación de control por parte del sujeto.
- ❖ *Prescribir como descubrimiento conjunto.* Lograr mostrar al paciente los nuevos descubrimientos como algo que descubrió hacen que las prescripciones no sólo sean aceptables, sino inevitables (Nardone & Salvini, 2011).

La finalidad del lenguaje persuasivo es lograr que el interlocutor modifique su modo de percibir y de reaccionar frente a la realidad pareciendo que se trata de un descubrimiento personal y no como si se le hubiera forzado (Balbi & Artini, 2011).

También, una de las guías importantes para el *problem solver* es la identificación de las sensaciones dominantes que experimentan las personas aprisionadas por problemas o síntomas, dada su aparición en nuestra vida no podemos definir las como negativas, se puede decir que pueden ser peligrosas o útiles según sean gestionadas. Dichas sensaciones son: miedo, placer, dolor, y rabia.

Una propuesta del Modelo de Terapia Breve Estratégica que pone en práctica todo lo planteado sobre las sensaciones base y las premisas fundamentales del modelo es la

propuesta de *couching* estratégico, a continuación, se presentan los fundamentos principales y los pasos que se siguen.

1.5.1 Couching Estratégico.

Se parte de la idea de que los conocimientos y experiencias son el resultado de la interacción entre el estímulo externo y el sistema sensorial y cognitivo y los problemas se crean no por los sucesos en sí mismos, sino por los significados atribuidos a tales situaciones.

Por lo tanto, las intervenciones deben dirigirse a modificar las formas en que se interpreta la realidad.

Partiendo de ese objetivo, el Modelo de Terapia Breve Estratégica, por medio del método investigación-acción, propone protocolos específicos de tratamiento que pueden ser aplicables en diferentes contextos.

La finalidad es aplicar la teoría y presupuestos del modelo con la finalidad de solucionar los problemas presentados e investigarlos no sólo con la observación sino actuando sobre ellos y analizando su funcionamiento, es decir, el conocimiento nace de las acciones hechas sobre un fenómeno.

Uno de los protocolos propuestos es el *couching* estratégico, a continuación, se presentan los pasos a seguir.

1) Análisis de la solución intentada redundante (SIR).

Se identifican aquellos intentos por solucionar las problemáticas que la persona ha desarrollado y adoptado como las indicadas para hacer frente a la situación, aun cuando estas demuestran no tener resultado. Para esto, se invita a la persona a describir las situaciones y el cómo emplea esos intentos de solución, haciendo una clara distinción de lo que funciona y de lo que no.

1.1 SIR elegida padecida o espontánea.

1.1.1 **Elegida.** La persona decide emplear esa solución debido a que la considera la más apropiada a pesar de que ya ha quedado demostrado su fracaso.

1.1.2 **Padecida.** Se repite la SIR debido a que diversas situaciones hacen que la persona se vea obligada a hacerlo y se ve impedida a actuar de otra manera. Entran en juego las presiones, emociones, valores y creencias personales para hacerla sentir incapaz de actuar de manera diferente.

1.1.3 **Espontánea.** Cada que se presenta la situación, se pone en marcha la SIR de manera espontánea y la persona sólo se da cuenta de ello con posterioridad, sin embargo, no consigue actuar de otra manera.

1.2 Estrategia, comunicación o relación. Se determina el área en que se expresan los efectos de la SIR:

1.2.1 **Estrategia.** Ante un problema presentado, la persona pone en marcha una secuencia de pasos ya sea de manera deliberada o involuntaria, los cuales resultan erróneos para poder hacerle frente a la situación.

1.2.2 **Comunicación.** La persona tiene un procedimiento exitoso, sin embargo, el nivel de comunicación tanto verbal como no verbal que emplea es lo que estropea la puesta en marcha de la estrategia, terminando por hacer que dicho procedimiento no funcione.

1.2.3 **Relación.** La estrategia y la forma de comunicarla es adecuada, pero la persona no consigue mantenerla o llevarla a cabo hasta el final debido a bloqueos de tipo emotivo relacionales en la relación consigo misma o con los demás, entra en juego la afectividad más que el razonamiento.

2) Búsqueda de las excepciones y la intervención orientada a la solución. Se investiga si la persona ha sido capaz de reaccionar de manera diferente en las condiciones en que normalmente pone en marcha la SIR y esta, ha producido resultados funcionales. Es decir, se buscan las excepciones positivas. La finalidad de esta búsqueda radica en encontrar si esa excepción fue elegida, espontánea o padecida en forma de estrategia, comunicación o relación y guiar a la persona a aplicar voluntariamente esa excepción. Debe considerarse que muchas excepciones no son repetibles, por lo tanto, se procede con los siguientes pasos.

3) Incapacidades evolucionadas (nivel cognitivo).

3.1 **incapacidad estratégica.** Ante un problema, la persona no es capaz de encontrar una estrategia eficaz para poder solucionarlo.

3.2 **Incapacidad de acción.** La persona sabe cuál es la estrategia más eficaz, sin embargo, no es capaz de ponerla en práctica.

3.3 **Incapacidad en la constancia.** La persona sabe cuál es la estrategia más eficaz y puede ponerla en marcha, pero no la puede mantener hasta lograr los resultados esperados.

3.4 **Incapacidad en la gestión.** La persona tiene la capacidad de seleccionar la estrategia más adecuada, ponerla en marcha y mantenerla, sin embargo, los efectos de esta le son intolerables y decide abandonarla o cambiarla.

4) Incapacidades primarias (nivel emotivo-perceptivo).

4.1 **Incapacidad de sentir.** Se carece de la capacidad de percibir de manera concreta un aspecto de la realidad, se deforman las percepciones, encaminándolas a la inclinación natural del sistema perceptivo-reactivo desarrollado por la persona.

4.2 **Incapacidad de percibir.** Con base en lo que la persona siente, tiene una percepción alterada de la situación.

4.3 **Incapacidad de reaccionar.** La persona tiene la capacidad de sentir de la forma más funcional, pero no puede reaccionar en la dirección adecuada o no distingue la acción correcta frente a una situación que requiere de una acción inmediata.

4.4 **Incapacidad de no reaccionar.** Aun cuando la persona es consciente de que lo adecuado es contenerse a ciertos estímulos y no reaccionar, no tiene la capacidad de contenerse.

5) Determinación de la sensación base dominante.

Cuando no hay excepciones aplicadas a la situación presentada, se hace un análisis de los pasos anteriores para poder determinar la sensación dominante.

Esa sensación es la que mantiene las soluciones intentadas rígidas, la finalidad no es anularla, sino llevar a la persona a gestionarla de manera eficaz y reorientarla en recursos que lleven al cambio.

Por medio de la puesta en marcha de las estratagemas indicadas se desbloquean las persistencias en la SIR.

Una vez estudiados los pasos anteriores y basándose en las palabras y anécdotas utilizadas por el paciente se determina si la SIR está dominada por *miedo, rabia, placer* o *dolor*.

6) Elección de las estrategias adecuadas para intervenir sobre las sensaciones de base.

La finalidad de las estrategias utilizadas es modificar las sensaciones (miedo, rabia, placer, dolor) y percepciones mediante nuevas acciones dando lugar a reacciones y comportamientos diferentes lo cual lleva a un cambio en las cogniciones. Se pretende hacer que la persona sienta de manera más funcional. El coach se enfoca en llevar al paciente a vivir nuevas experiencias perceptivo-reactivas. Las prescripciones deberán presentarse con un lenguaje persuasivo.

Se utiliza un diálogo estratégico para lograr obtener los máximos resultados con el mínimo esfuerzo, basándose en la emoción predominada y aplicando la estrategia adecuada. A continuación, se presentan las estrategias adecuadas para cada emoción.

- ❖ Miedo. *Surcar el mar sin que el cielo lo sepa, apagar el fuego añadiéndole más leña, crear de la nada, hacer subir al enemigo al desván y quitarle la escalera,*
- ❖ Rabia. *Matar a la serpiente con su propio veneno.*
- ❖ Placer. *Hacer subir al enemigo al desván y quitarle la escalera, concedérselo de manera controlada para poder renunciar a él.*
- ❖ Dolor. *Vencer sin combatir, cambiar siempre permaneciendo el mismo.*

7) Transformación de las estrategias en un plan de acción operativo.

Lo que interesa al *Problem Solver* para poder resolver distintas problemáticas es la interacción entre las emociones y el organismo, así mismo, aquello que desencadena la emoción y cómo es que ésta se pone en marcha.

Las sensaciones base (miedo, placer, rabia, dolor) son un instrumento del que disponemos desde el nacimiento, activan inevitablemente reacciones, es decir, en virtud de lo que sentimos, podemos tener una visión alterada de la realidad. El modelo plantea que aprender a manejar de manera eficaz las emociones base dominantes en un determinado problema que experimenta una persona, puede hacer que se incremente la capacidad estratégica del *Problem Solving*.

Para poder intervenir en dichas emociones es necesario poner en práctica las estrategias terapéuticas o de aprendizaje que permitan reorientar una característica sin tener que reprimirla (Balbi & Artini, 2011).

A continuación, se describirán tales emociones y la estrategia e intervenciones que Nardone y Fiorenza (2004) proponen para su abordaje.

❖ **Miedo.**

Es esencial para la supervivencia, puede ser tan invasivo que opaque a las demás sensaciones. Las reacciones físicas que se experimentan cuando la persona se aterroriza no pueden ser controladas ya que son formas naturales del organismo ante situaciones de alerta, ejemplo de ello es la hiperventilación, incremento en el latido cardiaco y de la respiración, sudoración, que a su vez pueden causar sensaciones de vértigo. Estas reacciones si se pasan por alto o se evita combatirlos en pocos minutos el organismo se regulariza. En el momento que la persona trata de controlarlas de manera voluntaria, más se altera, es como intentar detener un río desbordado que terminara por arrastrarnos.

Como se puede observar, la estructura del problema es paradójica por lo tanto es paradójica también su solución.

Soluciones intentadas para combatirlo:

- Intentar controlarlo, lo cual paradójicamente hace que se pierda más el control.

- Evitarlo, lo cual hace a la persona sentirse cada vez más incapaz de afrontarlo.
- Pedir ayuda a otra persona, lo cual al principio protege, pero después aprisiona.

Estratagema de intervención:

- Apagar el fuego añadiendo más leña. En lugar de intentar controlarlo, la persona deberá adentrarse en exasperar el miedo y en pensar voluntariamente en todos los modos posibles de perder el control todavía más.

Intervenciones. La única forma de apagar el fuego consiste en echarle encima mucha leña hasta conseguir sofocarlo (Balbi & Artini, 2011). En esta técnica se siguen tres pasos: 1) A quien tiene miedo pedirle que se meta dentro de todos sus miedos, evocando sus peores fantasías, él solo a través de un ritual de media hora al día. En esta media hora la persona puede sentir que entre más trata de evocar sus miedos menos se asusta o si se asusta no logra provocar el pánico, o bien el miedo no aparece. 2) Procurarse breves encuentros programados con el miedo, concretamente 5 minutos cada tres horas, todos los días. 3) se divide en dos, 5 minutos de las peores fantasías, antes de hacer frente a situaciones temidas, aquellas que antes se evitaban o afrontaban con esfuerzo, de tal modo que el miedo se transforme en valor. La otra dirección permite tocar el fantasma en el momento que aparece, para hacerlo desaparecer, es decir, incrementar el miedo en el instante en que este se presenta cogiendo al desventurado de improviso, de esa forma, el miedo se reduce hasta desaparecer.

❖ Placer.

El placer procede de sensaciones físicas, o bien de los pensamientos y de la imaginación. De igual forma, puede llegar de algo agradable, o al imaginar aquello que se desea. El placer es la sensación que más distrae e induce a no actuar de acuerdo con

los propósitos, (por ejemplo, haciendo que no se realice un deber tedioso). También, es la que más atrae y más se apetece probar. El placer como el miedo, puede convertirse en un recurso útil cuando es gestionado adecuadamente.

Cuando una persona se niega el placer lo convierte en disfuncional porque cuanto más se quiere reprimir, mayor es el deseo de experimentarlo, tarde o temprano se dejará llevar por él, sin estar preparado para experimentarlo. Mantener a raya al placer es una fuente grande de ansiedad y de trastornos psicossomáticos; por el contrario, existe quien cede al placer de manera exagerada.

Soluciones intentadas.

- Evitarse el placer o reprimirlo. Negarse el placer es un modo de cultivarlo, ya que mientras más se intenta reprimir, mayor es el deseo de experimentarlo. Mantener bajo control la propia tendencia a sentir placer es una de las mayores fuentes de ansiedad y trastornos psicossomáticos.
- Ceder al placer de manera incontrolada.

Estratagema.

- *Hacer subir al enemigo al desván y quitarle la escalera.*
- *Mentir diciendo la verdad.*

Intervenciones.

Por una parte, se propone inducir a la persona a sumergirse en las peores fantasías de lo que podría acontecer si se somete al placer. Esto en los casos en los que se evita el placer por miedo de permitírselo.

Otra intervención, consiste en ritualizar la búsqueda de placer incontrolable de la que es víctima la persona. Se le pide que se conceda diaria y obligatoriamente una hora de tiempo en la que se abandone a todo aquello que tiene que ver con el tema en cuestión.

La medida deseable del placer consiste en saber concedérselo y gozar de él sin perder el control, o sea, estar satisfechos con lo que se hace, manteniendo un elevado nivel de eficacia de las propias prestaciones (Balbi & Artini, 2011).

Rabia.

Las personas que son dominadas por la rabia, suelen ser de una estructura muy rígida, lo cual las lleva a tener dificultades para ver o aceptar aspectos positivos en las cosas que no se ajustan a su punto de vista, en consecuencia, desarrollan un fuerte sentido de injusticia porque consideran que las cosas no son como deberían ser ni funcionan como deberían de funcionar (Balbi & Artini, 2011).

El manejo adecuado de la rabia está fundamentado en los principios que hablan de la rabia como una emoción humana natural que varía en su intensidad y duración y puede ser una reacción de otras emociones (Golden, 2006).

Soluciones intentadas.

1. Expresar la rabia abiertamente. Tal tendencia, puede ser funcional en algunas ocasiones, sin embargo, en muchas otras situaciones puede convertirse en una trampa ya que cuando esto ocurre, la persona pierde el control y no puede detener los efectos de su acción y por consiguiente tal situación se vuelve en su contra (Balbi & Artini, 2011).

2. Enmascarar los sentimientos de rabia. Cuando esto ocurre, sucede que mientras más represión hay, más explosiona o implosiona dentro de la misma persona.

3. Negar la rabia o convencerse a sí mismo de que no está enfadado.

4. Dirigir la rabia lejos de la fuente original.

5. Incapacidad de no reaccionar, que se traduce en el exterior en agresión y en el interior en castigo.

6. Socializarla con alguien que dé la razón a quien tiene la emoción, misma situación que alimenta más la emoción.

Estratagema.

- *Matar a la serpiente con su propio veneno.* En el acto violento, se libera una energía negativa, pero energía a fin de cuentas y, entonces, se propone usarla y enfocarla en una dirección más funcional para la persona.

Intervenciones.

La intervención más inmediata para transformar la rabia destructiva en recurso consiste en hacerla fluir canalizándola (Milanese & Mordazzi, 2007).

Por una parte, tomar papel y pluma y escribir todos los días una carta con las peores infamias a la persona con la cual se está enojado. Carta tras carta, la rabia comenzará a disminuir hasta llegar a sentir ternura por aquella persona. Puede utilizarse la misma estrategia, en los casos en los cuales la rabia se siente hacia uno mismo, escribiendo las peores infamias e insultos hacia su misma persona (Cioran, 1992).

Otra estrategia consiste en guiar a la persona a que viva una experiencia emocional correctiva de cambio mediante un hábil uso del diálogo estratégico que la lleve a explorar la rabia en dirección al cambio (Milanese & Mordazzi, 2007).

Dolor.

El dolor es una sensación que se experimenta en el presente en relación con algo que ya ocurrió. El presente está influido por un hecho acontecido en el pasado. Fisiológicamente, el dolor no puede mantenerse durante mucho tiempo a niveles muy elevados ya que el organismo tiene la capacidad de adaptarse y habituarse a lo que duele, hasta llegar incluso a ya no sentir su estímulo. Esto indica algo importante respecto a las posibles modalidades de cómo gestionar el dolor.

Se debe tener presente que el dolor no se cura, porque se pueden eliminar o cancelar aspectos de la vida pasada, pero se puede decantar o disminuir hasta que no

invada ya el presente, con técnicas específicas se puede acelerar el proceso para que los daños sean menores.

Soluciones intentadas.

- La represión es la solución intentada, a veces de modo inconsciente consiste en echar ceniza encima del rescoldo para no ver aquello que duele, pero que está ahí. El dolor ciega y no deja ver lo ineludible. Las personas intentan esconderlo o reprimirlo creyendo que así no dolerá, pero al mínimo soplo de viento, el fuego se aviva y, con ello el dolor.
- Negación, se activa en el momento en que un acontecimiento resulta tan doloroso que no se puede soportar, como en las situaciones de abuso, violencia, luto o acontecimientos traumáticos. En esta trampa se puede caer irremisiblemente ya que entre más se intenta no caer en ello más se piensa. Anular el dolor es la mejor manera de alimentarlo y mantenerlo siempre presente.
- Socializar el dolor hablando de él. Cuando se socializan las experiencias trágicas personales el dolor no disminuye, al contrario, se mantiene precisamente porque se crea una relación de empatía, de proximidad con otras personas que tienen la misma experiencia. Si se eliminara el dolor, cesaría también el placer del contacto con el grupo que, paradójicamente, se convierte por tanto en lo que sostiene la persistencia del dolor.

Estratagema.

- *Si quieres enderezar algo, primero aprende a retorcerlo aún más.*

Intervenciones.

El dolor no se cura, porque no se pueden eliminar o cancelar aspectos de la vida pasada. Cuando se trata de evitar, se mantiene y se incrementa cada vez más, para superarlo es necesario meterse dentro y pasar a través de él. Intervenir sobre el dolor significa, por tanto, intentar acelerar este proceso, haciéndolo lo más rápido y eficaz posible.

Recorrer día a día por escrito lo que ha sucedido, contando de forma novelada, como si se contara a alguien todo lo que provocó el dolor que aniquila a la persona; el relato debe enriquecerse a diario con nuevos detalles. La persona deberá continuar escribiendo hasta que, gradualmente, narrar resulte cada vez menos doloroso, y hasta distanciarse de esa experiencia y confinarla en el pasado, desde donde ya no invadirá el presente.

La persona tiene que aceptar que no es posible anular el dolor de golpe, sino que, en cambio, es posible emprender un recorrido, que, al pasar por el propio dolor, facilita su proceso.

El hecho de recorrer por escrito el evento trágico permite, poco a poco, distanciarse emocionalmente del dolor que éste ha provocado, volviendo a poner, de este modo, lo acontecido en el pasado e impidiéndole continuar invadiendo el presente y limitar la construcción del futuro. Como acto final, en una especie de «ritual de paso» de superación del pasado, la persona puede entregar simbólicamente al coach sus escritos, y con ellos todo el dolor que contienen, ritualizando de este modo la completa superación del acontecimiento doloroso.

Por otro lado, todos los días la persona deberá preguntarse «Si yo quisiera voluntaria y deliberadamente no mejorar sino empeorar mi situación de dolor, ¿qué debería hacer o no hacer, pensar o no pensar?» de este modo, la persona es guiada a sentir que lo que podría incluso empeorar su situación de sufrimiento es precisamente dar marcha atrás en su elección de enfrentar el dolor. Un dolor peor, anticipado mentalmente, ayudará a la persona a soportar el actual, manteniéndose sólida en la dirección emprendida hasta la completa superación del límite.

1.5.2 Aplicación del modelo en el contexto educativo.

Las aplicaciones del modelo de terapia estratégica se están poniendo en práctica desde hace mucho tiempo en diversos contextos, entre ellos se encuentran empresas, instituciones y entidades como las escuelas. El sistema escolar es muy complejo y gestionarlo requiere tomar en cuenta a todas las personas que forman parte de él. Si existe malestar por parte del director, de los profesores o del personal no docente, esto se reflejará en el clima escolar (Balbi & Artini, 2011).

Por lo tanto, identificar el rol que juega cada elemento en este sistema, resulta fundamental a la hora de intervenir en alguna situación problemática que se presenta.

Elaborar protocolos de intervención compuestos por tácticas y técnicas que puedan ser utilizados con la finalidad de afrontar y resolver las dificultades presentes en el aula resulta sumamente beneficioso. Esta elaboración se caracteriza por una investigación-intervención que permite descubrir los principales problemas de comportamiento en las escuelas y valorar su eficacia y eficiencia (Nardone & Fiorenza, 2004)

La investigación realizada en este contexto se vuelve primordial para detectar la función que desempeñan los comportamientos problema y planear una intervención utilizando la misma estructura de su funcionamiento (Balbi, Boggiani, Dolci & Rinaldi, 2012).

Puede decirse entonces que, para lograr solucionar problemas en las escuelas, se requiere de intervenciones no estáticas que se ajusten al funcionamiento que estas mismas logren conforme avanza su funcionamiento.

Al respecto, Balbi, Boggiani, Dolci y Rinaldi (2012) plantean lo siguiente:

Ni siquiera un caso tan dramático necesita mucho tiempo para ser resuelto. Incluso un adolescente aparentemente irrecuperable, si se le guía de forma adecuada, puede convertirse en dueño de su propia vida y llegar a rebosar felicidad por todos los poros (p.148).

Las ideas expuestas en este capítulo, sobre el Modelo de Terapia Breve de Resolución de Problemas y el Modelo de Terapia Breve Estratégica se pueden aplicar en el contexto educativo, siendo los encargados de dar solución a las problemáticas con los estudiantes quienes tienen mayor facilidad de aplicar las estrategias planteadas, sin dejar de considerar los lineamientos que deben seguir en el cumplimiento de su rol.

Capítulo II.

El papel del orientador educativo en la escuela secundaria.

“Lo que distingue a las mentes realmente originales no es ser los primeros en ver una cosa nueva, sino en ver como nuevo algo que es viejo, conocido desde siempre, visto y olvidado por todos”

Friedrich Nietzsche.

En México se cuenta con instituciones gubernamentales y asociaciones civiles que tienen como objetivo otorgar a los jóvenes y adolescentes herramientas necesarias para optimizar su desarrollo, prevenir e intervenir en problemas de adicción, salud, aprendizaje, entre otras; sin embargo, esto no resulta suficiente para prevenirlos de caer en delincuencia o conductas de riesgo. Por ello, resulta sumamente importante que los profesionales de la educación (ya que son quienes se encargan en gran parte de su formación) les brinden apoyo social que les permita hacer frente a las dificultades de la vida (Ramírez, 2015).

Aun cuando se contara con suficientes instituciones para hacer frente a las problemáticas que se presentan, se necesitaría que las personas encargadas de canalizar a los adolescentes contaran con las habilidades necesarias para detectar las señales de que se requiere de su asistencia a tales programas.

Uno de los profesionales que tiene la tarea de identificar tales señales dentro de la escuela secundaria, es el orientador educativo, quien, al estar inmerso en el entorno escolar, cuenta con la oportunidad de tener a la población juvenil de cerca y poder actuar conforme a lo que le indican sus funciones.

La orientación es una rama tanto de la educación como de la psicología que se encarga de estudiar las características de las relaciones del ser humano con el trabajo, la carrera, los estudios y otras actividades de la vida como pasatiempos, deportes, entre otros y apoya al estudiante en su desarrollo psicosocial (Sánchez & Valdés, 2003).

Debe de tenerse en cuenta que aún no existe un paradigma o concepto establecido en las ciencias de la educación que definan a la orientación educativa y, por consiguiente, su campo de acción y funciones no están totalmente establecidas, esa es una tarea que requiere aún de mucha dedicación. Sin embargo, se expondrán algunas de las definiciones que han surgido en torno a ella y las características que hasta ahora se han considerado respecto a su aplicación.

A pesar de que aún no se cuente con un concepto establecido, la finalidad de la orientación siempre ha ido encaminado a ayudar a los individuos a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera.

Su ejercicio implica a un conjunto de personas tanto escolares como extraescolares, entre ellos se encuentra el orientador, tutores, profesores, familia, terapeuta, trabajador social o equipos multiprofesionales (Pérez, Filella, & Bisquerra, 2009).

Vidales (como se citó en López, 2010) hace una distinción de tres tipos de orientación: la profesional, la vocacional y la educativa o escolar. La orientación profesional aborda el mundo del trabajo, la orientación vocacional se distingue por procurar la elección exitosa de una ocupación y la orientación educativa se da en las escuelas y procura el éxito escolar del alumno.

Cabe mencionar, que la primera orientación que surgió fue la vocacional y tuvo la intención de contribuir a que los alumnos eligieran de forma adecuada su vida profesional y su carrera, posteriormente, se desglosó llegando también a la orientación educativa.

La idea con la que se comenzó a implementar la orientación, era para dirigir a los estudiantes a tomar decisiones adecuadas respecto a la elección de la carrera profesional (orientación vocacional) sin embargo, las actuales aplicaciones y conceptualizaciones del término se enfocan en considerarlos como un todo integrado en donde se considera la asesoría personal, escolar y vocacional. De esta manera, no es posible separar la orientación vocacional y educativa en los contextos educativos.

Por otra parte, Molina (2004) la define de la siguiente manera:

La orientación es un proceso integrado al currículo, con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad y en las áreas afectiva-emocional, escolar y vocacional del educando, con el objeto de que perciba sus reales y potenciales aptitudes para una mejor comprensión de su situación socioeducativa y toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional (p.8).

La definición anterior muestra la visión actual que se tiene de la orientación, se observan los factores que se toman en cuenta, sin dejar de lado la intención para la cual fue creada y está enfocada en la correcta toma de decisiones vocacionales.

Su aplicación pasó de ser una actividad diagnóstica a un ejercicio más amplio que implica la respuesta a las demandas sociales de la época actual, no solo siendo un remedio, sino también realizando la prevención de problemáticas detectadas.

Tales definiciones nos llevan a pensar en cómo se considera pertinente educar y encaminar a los estudiantes, tomando un enfoque que se centra de manera total en ellos, tanto en la prevención como en la solución de conflictos presentados y se toma en cuenta a la familia, la escuela y la comunidad como factores que contribuyen a actuar como elementos para llevar a los jóvenes a la obtención de los resultados esperados.

Rafael Bisquerra (2006) plantea que la orientación psicopedagógica es un término que engloba a la orientación escolar y profesional, educativa, profesional, vocacional, guidance, counseling, asesoramiento, etc. Y la define de la siguiente manera:

Es un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objetivo de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos (p.2).

En ese sentido, la orientación capacita al individuo para conocer sus rasgos personales, aptitudes e intereses, por lo cual, contribuye (de manera indirecta) a que evolucionen las ciencias de la educación (Rodríguez, 2018).

Para el presente trabajo se considera que la definición que propone Rafael Bisquerra resulta adecuada, ya que no sólo toma en cuenta los factores que potencializan el buen rendimiento escolar y profesional de los estudiantes, sino además los visualiza como un todo, y el papel del orientador no es sólo el de proveer herramientas para conseguir una escuela y convivencia libre de violencia, también toma en cuenta a los formadores como profesionales que deben contar y trabajar en ellos mismos las herramientas enfocadas en conseguir los objetivos perseguidos (Bisquerra,2006).

Se puede notar como es que la figura de quienes están encargados de educar necesitan también de las habilidades que desea proporcionar al educando.

Las competencias emocionales son básicas para la vida, deben estar presentes en las prácticas educativas de una manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. Para que se puedan poner en práctica, se requiere una formación previa del profesorado no solo de forma inicial, sino continua (Bisquerra,2006)

De esta manera, para conseguir los fines de la educación es necesario trabajar con la población estudiantil y también con quienes que fungen como formadores. Bisquerra (2009) considera que “solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva” (p. 157).

2.1 Historia de la orientación educativa en México.

La orientación educativa no nació, más bien, se fue creando a raíz de las soluciones que se les ha dado a los problemas educativos acontecidos en un momento determinado. En este sentido, ha jugado un papel fundamental en la educación básica, media superior y superior a lo largo de la historia.

En México, surgió después de la Revolución Mexicana, cuando en 1912 se presentó una encuesta educativa por el ingeniero Alberto José Pani Arteaga en donde se retomaban conceptos propios de la labor del orientador. Posteriormente, se llevaron a cabo congresos de educación en los cuales se defendía la transformación de la escuela mexicana (Rodríguez, 2018).

En 1919 la situación de la educación pública atravesaba un momento de mucha desorganización, por lo tanto, se requería una acción a nivel nacional para que se cumpliera con la democratización de la administración educativa y con los postulados del artículo tercero constitucional, a raíz de eso, en el año de 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública. En el marco de la creación de la SEP, surgió la orientación educativa (SEP, 2015; De la garza, 2015).

En 1932, la SEP puso en marcha el proyecto de orientación vocacional, sus tendencias marcadas la llevaron a que, en 1937, la Escuela Nacional de Maestros, iniciará la selección de aspirantes a la carrera de profesor aplicando métodos de selección profesional. Inició sus funciones en 1939 en el Instituto Nacional de Pedagogía, con su sección de orientación profesional. Debido a la necesidad de contar con profesionales en el terreno de orientación, condujo a la preparación de especialistas dedicados a esta actividad (Morales, 2009).

Aceves y Simental, (2013) mencionan las siguientes fechas como fundamentales para la creación de la orientación en México:

- 1923. Se funda el Instituto Nacional de pedagogía contando con el servicio de orientación profesional.
- 1925. Se organiza el departamento de psicopedagogía e Higiene Mental, dedicado al desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano.
- 1933. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se interesa por la orientación profesional y se organiza un primer ciclo de conferencias informativas.
- 1935. Se fundó el Instituto Médico Pedagógico para niños *anormales mentales*.
- 1942. Se establece la carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM y se crea la especialidad de técnicas de la educación.

- 1944. Se estableció la Escuela Normal de Especialización, y en la UNAM se funda el instituto de Orientación Profesional.
- 1952. Se organizaron de manera sistemática actividades de orientación en secundarias con el objetivo de descubrir y orientar aptitudes, inclinaciones y capacidades del alumnado con el fin de guiarlos adecuadamente para elegir la profesión y la ocupación a la que deberían dedicarse.

A partir de ahí, la orientación educativa se consolidó como una disciplina que estudia y promueve las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas del ser humano, con la finalidad de vincular el desarrollo personal del ser humano con el desarrollo social del país (Ruedas, 2018).

Para 1952, la orientación ya era una disciplina establecida, por lo que en ese mismo año se practicaba en escuelas secundarias oficiales con la finalidad de dar información vocacional, aplicación de exámenes psicotécnicos, realizar entrevistas y dar asesoramiento (Aceves & Simental, 2013).

En el año de 1960, se creó la Comisión Especial de Orientación Profesional, en el cual se llevaba a cabo un plan de formación de orientadores del magisterio, con ello se incrementaron las investigaciones acerca de los problemas psicopedagógicos y ambientales con el propósito de explicar las fallas escolares de los alumnos, así como los factores psicológicos, académicos y socioculturales que afectan a los estudiantes de las escuelas (Morales, 2009).

En 1967 se crearon las escuelas secundarias técnicas, en las que se dedicaba una hora de trabajo a la semana a la orientación en todos los niveles dentro de su currículo y con un programa propio de este servicio (Aceves & Simental, 2013).

A partir de estos acontecimientos, los fines de la orientación se fueron dimensionando y poniendo en práctica en los contextos educativos, ya no sólo para dar solución de manera experimental a problemáticas escolares, sino también para implantar sus objetivos de manera sólida.

A continuación, se presentan las actividades que fueron realizadas en distintas instituciones que ejemplifican los fines de la orientación.

Tabla 1. Acontecimiento que fomentaron la orientación educativa en México.

Fecha	Acontecimiento.
1954	Se propone la fundación de un centro de orientación en la universidad iberoamericana.
1956	Se crea el Departamento de Orientación en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).
1959	Se fundaron centros de orientación en el Instituto Patria, en las Universidades de las Américas, la Salle y Femenina de México, lo mismo que en la Escuela Medico Militar y en los Colegios Tepeyac y Moderna Panamericana.
1957	Se estableció el servicio de psicopedagogía, el departamento de orientación vocacional de la UNAM, el servicio de orientación escolar y profesional de la dirección general de secundarias tecnológicas, industriales y comerciales y los departamentos psicopedagógicos de Guadalajara, Monterrey y Guanajuato.
1959	Se publicó el programa de actividades de los orientadores de las escuelas secundarias del Distrito Federal.
1960-1974	En las escuelas secundarias, el orientador contaba con una hora frente a grupo para atender a los estudiantes de tercer grado. Para finales de 1974 su función se limitó solo a una intervención individual.
1979	La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Secretaria de Educación Pública (SEP) se organizaron

para formar la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) con la cual se logró reconocer la importancia de la orientación en la sociedad a nivel nacional.

Fuente: Aceves, Y. y Simental, L. (2013). La orientación educativa en México. Su historia y perfil del orientador. *Pilquen*, 15(10), 1-10.

A inicios de 1980, a la orientación en México se le denominó *orientación educativa*, se propusieron alternativas para darle solución a problemáticas sociales. Las herramientas y acciones utilizadas no sólo contemplaban al alumno, sino a toda la comunidad escolar y a la familia. En 1982 se conformó un equipo denominado personal de asistencia educativa en el cual participaban el orientador, trabajador social, el medico escolar y el prefecto. Las actividades del orientador consistían en: elaborar un plan de trabajo anual, coordinar el desarrollo de programas, asesorar a los padres de familia, anticipar el uso de recursos y solicitarlos al director, realizar análisis psicológicos, aplicar pruebas de diagnóstico de necesidades, clasificar estudiantes por grupo y turno, promover técnicas de estudio y organizar actividades extraescolares (SEP, en Medina, Tinajero & Rodríguez, 2013).

En 1984, el presidente Miguel de la Madrid decretó la fundación del Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) hecho que favoreció en el país el desarrollo de los servicios de orientación (López, 2010).

El servicio de orientación en las escuelas secundarias se incorporó como asignatura al currículo nacional en dos ocasiones, la primera a raíz de la reforma a la segunda enseñanza en 1960, era impartida por un orientador a estudiantes de tercer año durante una hora por semana. Sin embargo, en 1974 fue eliminada del currículo oficial. La segunda ocasión fue en 1993, de igual forma, estaba dirigida a estudiantes de tercer año y podía ser impartida por un docente o un orientador, se disponía de una hora a la semana para impartirla. Se enseñaban tres campos, temáticos: conservación de la salud y prevención de enfermedades, desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable y, por último, oportunidades de estudio y trabajo, posteriormente, en 1999 esta asignatura fue sustituida por la asignatura de formación cívica y ética.

En 2006, se estableció el servicio de orientación y tutoría el cual era un espacio impartido en la escuela secundaria por un “profesor-tutor” en todos los grados con el objetivo de que los estudiantes aprendieran a resolver problemas de orden académico y personal, en esta materia no se otorgaba calificación. En el 2011 tal servicio se modificó y comenzó a ser solo tutoría. A partir de ese momento, el orientador pasó a ser un auxiliar del “profesor-tutor” compartiendo información sobre los estudiantes con el fin de implementar estrategias de intervención académica, además de tener la posibilidad de ayudarlo para impartir el tema de orientación vocacional (Medina, Tinajero & Rodríguez, 2013).

La orientación educativa en México se ha concentrado principalmente en la atención vocacional y profesional, por ello su espacio de actuación ha sido principalmente en el nivel secundaria, medio superior y superior, razón por la cual no existe un programa de orientación educativa para la educación primaria (Ruedas, 2018).

En los últimos años, en México se han realizado investigaciones, foros, programas y documentos que ayudan y fortalecen el papel del orientador educativo, incluso se cuenta con la difusión de estos temas en revistas especializadas tales como *revista mexicana de orientación educativa* y la *revista de orientación educativa*.

Se requiere que las funciones del orientador en las escuelas secundarias se lleven a cabo de manera adecuada, encaminándose a los objetivos para los cuales fue implementada, sin embargo, se observa que eso no siempre sucede así y las razones de ello son diversas. A continuación, se exponen algunas de las características de la educación secundaria en México y los factores que obstaculizan su labor.

2.2 La escuela secundaria en México.

La educación básica y la educación media superior conforman la educación obligatoria en México. El preescolar, primaria y secundaria engloban la educación básica, va de los tres a los quince años y la educación media superior se refiere a la preparatoria (SEP, 2016b).

A partir de 1925 la educación secundaria se organizó como un nivel educativo más en México y, desde esa fecha hasta la actualidad constituye parte importante de la educación básica. Se reconoce a Moisés Sáenz Garza como su fundador (Venegas en Morales, 2009).

Fue en el año de 1993 cuando se determinó su carácter de obligatoria y cuenta con tres tipos de servicio:

- Secundaria general: proporciona una formación humanística, científica y artística.
- Secundaria técnica: además de la formación regular de secundaria, ofrece de manera obligatoria a sus estudiantes la capacidad en un área tecnológica y al egreso, además del certificado de secundaria, se da a los estudiantes un diploma de auxiliar técnico en una determinada especialidad. Actualmente la oferta educativa en un área tecnológica dejó de ser obligatoria.
- Telesecundaria: atiende con apoyo de un maestro generalista por grupo, la demanda educativa en zonas, en especial, rurales e indígenas donde por causas geográficas o económicas no fue posible establecer escuelas secundarias generales o técnicas. Desde su creación, se apoyó en transmisiones televisivas. En 2006 se renovó su modelo pedagógico para dar más libertad a los maestros de usar los materiales audiovisuales con una planeación propia y no con una pauta de transmisión nacional.

La apariencia de la estructura en las aulas de la escuela secundaria, es muy similar a la de la primaria, los sujetos se encuentran en ella como parte de un grupo de pares, sin embargo, la diferencia entre ambas radica en que en la educación secundaria el proceso de apropiación del conocimiento es más autónomo, implica para los adolescentes integrar los aprendizajes y volverlos significativos para la comprensión del mundo, otra de las diferencias radica en que cada asignatura es impartida por docentes diferentes que cuentan con distintos perfiles formativos (Díaz, 2015).

Esta diferencia, puede generar en el adolescente una complicación cuando le cuesta adaptarse a los cambios que conlleva la entrada a la secundaria.

Sin embargo, es importante que los alumnos logren adecuarse a esa forma de trabajo. Debido a que la educación secundaria marca el fin de la educación básica en los estudios de una persona, es importante que les ofrezca la oportunidad de adquirir habilidades necesarias para desarrollarse tanto personal como académicamente en su futuro.

La secundaria tiene el propósito de preparar a los estudiantes para continuar con sus estudios y para el trabajo, por lo que tiene una muy estrecha relación con el bachillerato y se le da importancia a la enseñanza de artes y oficios, a los que se les llama talleres o educación tecnológica (Sandoval, 2001). Pero los padres de familia tienen la libertad de elegir el tipo de escuela secundaria que prefieran para sus hijos.

La Ley General de Educación (1993) establece que, por medio de la educación, el individuo y la sociedad adquiere, transmite y acrecienta la cultura, siendo un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para la formación de hombres y mujeres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

A pesar de los objetivos que se plantea que tiene la educación secundaria en México, (Miranda & Reynoso, citado en Sandoval 2001) plantean lo siguiente:

En general la educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana (p.172).

Lo anterior indica que existen serios problemas en este nivel educativo.

De acuerdo con los datos del programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) el cual es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos

cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, se indica que el promedio global nacional de los estudiantes de educación secundaria está por debajo del nivel mínimo de competencia necesario para acceder a estudios superiores o realizar las actividades que implican la complejidad de la sociedad contemporánea. Estos resultados indican que los jóvenes pueden estar en riesgo de no tener una vida productiva y plena (SEP, 2016b).

Puede notarse entonces, que hay una diferencia entre los objetivos que pretende cumplir la educación secundaria y los resultados que se han presentado. Por tales motivos, cada vez se intenta solucionar en mayor medida las problemáticas que se presentan.

El documento oficial emitido por la SEP titulado *la orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes* (2006) plantea que es necesario que la organización educativa tenga la capacidad de organización interna y que los actores que la sostienen (personal directivo, docente y asistencia educativa) sean capaces de reconocer los desafíos que la vida diaria plantea a los adolescentes.

El mismo documento establece que dentro de la educación secundaria, el papel de la orientación y la tutoría es de suma importancia ya que funge como papel preventivo e involucra la realización de actividades oportunas con todos los alumnos que asisten a la escuela para lograr el desarrollo pleno de sus potencialidades y aspiraciones personales.

Para ello, es necesaria la actualización de los maestros en servicio y la inclusión de nuevas perspectivas en su formación. También se requiere la orientación en el tratamiento y atención de los problemas que los jóvenes adolescentes presentan en la actualidad y que se vinculan con la diversidad social y cultural (Sandoval, 2001).

La actualización que se plantea que tengan los maestros llevó a la creación y puesta en marcha de la reforma educativa y la exigencia de su actualización y evaluación.

El principal objetivo de la reforma educativa es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente. Lo cual significa que el estado debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género (SEP, 2017).

Por medio de foros de consulta regionales y reuniones nacionales en los que participaron más de 28000 personas, la SEP presentó una propuesta para la actualización del modelo educativo que se conformó por tres documentos.

1. Cartas sobre los fines de la educación en el siglo XXI.
2. Modelo educativo 2016.
3. Propuesta curricular para la educación obligatoria en 2016.

Basándose en la premisa de que mejorar la educación es un desafío que requiere la participación de todos y que un modelo educativo tiene que conformarse como una política de estado, la SEP sometió esos tres documentos al análisis de todos los actores involucrados en la educación con la finalidad de fortalecerla

El análisis se llevó a cabo por medio de 15 foros nacionales con la participación de más de mil representantes de distintos sectores, más de 200 foros estatales en las 32 entidades federativas por las autoridades educativas locales, discusiones en los consejos técnicos escolares, discusiones en las academias de la educación media superior, una consulta en línea y 28 documentos elaborados por distintas instituciones con opiniones y propuestas.

Las aportaciones hechas por niños y jóvenes, docentes, padres de familia y tutores, académicos y representantes de distintos sectores de la sociedad, así como por las propias autoridades educativas, los tres documentos ya mencionados se enriquecieron, llevando a precisar la visión del modelo educativo.

Equipos técnicos de la SEP y expertos en materia de educación, basándose en tales opiniones elaboraron la versión definitiva del plan y programas de estudio para la educación básica

Las bases del plan se sustentan en un enfoque humanista con fundamento en los artículos 7 y 8 de la ley general de educación. Se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave y se organiza en tres componentes: formación académica, desarrollo personal y social de los alumnos con énfasis en sus habilidades socioemocionales y el otorgamiento a las escuelas de un margen de autonomía curricular.

A partir de esto, la SEP plantea que “educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promuevan la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia”.

De igual forma, plantea un conjunto de principios pedagógicos que deben guiar el papel de los docentes para lograr poner en marcha los objetivos que la misma reforma establece y son los siguientes:

- Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
- Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
- Ofrecer acompañamiento al estudiante.
- Conocer los intereses de los estudiantes.
- Estimular la motivación intrínseca del estudiante.
- Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
- Propiciar el aprendizaje situado.
- Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
- Modelar el aprendizaje.
- Valorar el aprendizaje informal.
- Promover la interdisciplina.
- Favorecer la cultura del aprendizaje.

- Appreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.
- Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

Las formas de convivencia que se desarrollan en la escuela y en el aula influyen en la manera en la que los estudiantes aprenden, consolida las relaciones entre los estudiantes y los docentes y contribuye a desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para el aprendizaje en grupo y para la formación de una visión compartida del trabajo escolar (SEP, 2017).

Una de las propuestas de la reforma educativa es que también se les brinde a los estudiantes educación socioemocional con la finalidad de que los niños y adolescentes tengan la capacidad de comprender y manejar sus emociones y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

Aunque el principal objetivo está enfocado en transmitir el conocimiento, también se le da importancia a los valores que se transmiten en las aulas y las formas de relación que se aprenden ahí.

El objetivo es que tanto los docentes como los estudiantes desarrollen una interacción basada en el reconocimiento de la dignidad del otro como ser humano, capaz de transformarse y de transformar su entorno para lograr que las oportunidades de su propia vida y de los demás sean cada vez más grandes.

A pesar de tales objetivos, existen datos que indican que aún falta mucho por hacer para que se vean reflejados en la educación del país, principalmente en este nivel educativo.

Como ya se mencionó, la prueba PISA, que se realiza cada tres años mide el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad evalúa las competencias lectoras, en matemáticas y ciencias. En esta prueba participan alrededor de 82 países.

La posición socioeconómica es una variable en los resultados obtenidos, se reporta que cuando es más alta la posición, el puntaje aumenta. Se toman en cuenta los recursos disponibles en las escuelas, la forma en que los docentes explican y demuestran los temas, la participación en programas vocacionales, la repetición de año,

Los resultados de la última evaluación indica que México se encuentra por debajo del promedio y menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia.

Singapur, Japón y Estonia obtuvieron los más altos niveles de rendimiento en la última evaluación, México por su parte, obtuvo el lugar 58, se reporta un rendimiento por debajo del promedio al igual que el apoyo a métodos científicos de investigación. Sin embargo, se reportan altas expectativas por parte de los estudiantes de desarrollar una carrera relacionada con la ciencia y un índice mayor al promedio en el disfrute de aprendizajes relacionados con las ciencias.

Nos preguntamos ¿Se cumplen estos objetivos? ¿Los maestros están siendo formados para llevar a cabo este planteamiento humanista? Es probable que, si se cumplieran la educación en México se encontraría en camino hacia una convivencia pacífica y sana, una escuela para la paz. No sólo es labor del docente, entran en juego todos los actores educativos y por supuesto quienes directamente “corrigen” o resuelven los conflictos que se dan en la convivencia. Entre estos actores se encuentran los orientadores educativos.

Tratando de llegar a estos objetivos, se tienen establecidas de manera muy clara las funciones que debe seguir el orientador educativo, a continuación, se presentan.

2.3 Funciones del orientador educativo en las escuelas secundarias públicas.

Se señala que la finalidad de la orientación educativa es hacer frente a las presentes demandas sociales, a los cambios de modelos educativos, a los avances tecnológicos y a los del mercado laboral. Estos retos requieren orientar a jóvenes para

que planifiquen su vida y para ello se necesita la colaboración entre el orientador y los miembros de la comunidad escolar (Ramírez & Torres, 2013).

Como puede verse, se trata de un trabajo en conjunto en donde confluyen muchos elementos, sin embargo, lo ideal es que el orientador tenga la capacidad de hacer converger estos elementos hacia la consecución del fin deseado.

Y la SEP (2017) indica que, dentro de los espacios educativos, los orientadores deben brindar atención individual a los estudiantes que requieren algún apoyo específico para resolver problemas de convivencia escolar, de conducta, de aprendizaje, drogadicción, etc. que afectan de manera persistente su desempeño escolar. Tienen la facultad de canalizar a los estudiantes a servicios especializados.

Desde el año 2006 la SEP plantea que la tarea del orientador se encamina a impulsar el aprovechamiento escolar, dar atención psicológica y social y proporcionar orientación vocacional, e indica que son las siguientes tareas las que corresponde realizar al orientador:

1. Atención individual a los alumnos.

Conocer las condiciones individuales de los alumnos que asisten a la escuela, relacionadas con sus antecedentes familiares, sociales y culturales, así como sus capacidades y aptitudes para el estudio.

Ese conocimiento le permitirá tomar decisiones adecuadas de acuerdo con cada uno. De igual forma, tiene la labor de identificar situaciones de riesgo para los alumnos y comunidad escolar en general (enfermedades infecciosas y epidemias, venta de productos tóxicos con escaso valor nutritivo, delincuencias, entre otras situaciones de índole psicológica) para establecer acuerdos con las autoridades escolares, tutores y padres de familia sobre las medidas a tomar para solucionar las situaciones problemáticas.

Respecto a los temas relacionados con el aprovechamiento, el orientador realizará actividades diagnósticas para identificar riesgos que pueden favorecer la reprobación y deserción. El orientador deberá considerar los recursos y apoyos institucionales que

ofrece el entorno para el desarrollo cultural, deportivo, recreativo y para la atención de los alumnos.

En el año 2017, la SEP indicó que es importante reconocer, respetar y valorar la diversidad de características, gustos, necesidades e intereses de los estudiantes. Para comprender la diversidad de cada uno debe tomarse en cuenta la forma de aprender, la manera de relacionarse, los valores que los guían, las motivaciones que los impulsan y las distintas formas de ser, de pensar, de ver y vivir la vida.

2. Trabajo con los padres de familia.

Es necesario que el orientador mantenga una comunicación recíproca y constante con los padres de familia para obtener información sobre los antecedentes personales de los estudiantes y dificultades presentadas, para lograr la identificación de aspectos significativos y definir, junto con los tutores y maestros acciones para enriquecer el desempeño de los alumnos.

Para conseguir una buena relación entre la escuela y la familia, se necesita que se pongan en marcha las estrategias adecuadas de comunicación para que las familias perciban como necesarios y deseables los cambios del nuevo modelo educativo. Se propone que se acuerden los siguientes puntos con los tutores de los alumnos:

- La importancia de enviar a niños y jóvenes bien preparados a la escuela, asumiendo la responsabilidad de su alimentación, su descanso y el cumplimiento de las tareas escolares.
- Construir un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo para el desempeño escolar, en el que se fomente la escucha activa para conocer las necesidades e intereses de sus hijos.
- Conocer las actividades y los propósitos educativos de la escuela, manteniendo una comunicación respetuosa, fluida y recíproca.
- Apoyar a la escuela, en concordancia con el profesor en la definición de las expectativas ambiciosas para el desarrollo intelectual de sus hijos.

- Involucrarse en las instancias de participación y contraloría social que la escuela brinda a las familias para contribuir a la transparencia y rendición de cuentas de los recursos y programas.
- Fomentar y respetar los valores que promueven la inclusión, el respeto a las familias y el rechazo a la discriminación.

3. Vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes.

El orientador debe fungir como enlace entre la escuela y las instituciones que brindan atención a los adolescentes, difundiendo información entre los alumnos sobre los servicios que puedan apoyarles en ámbitos como salud, prevención de adicciones, recreación, formación académica futura y empleo.

4. Apoyo y orientación a los docentes.

Ante situaciones que pongan en riesgo la permanencia y el buen desempeño académico de los alumnos, el orientador debe ofrecer a maestros y alumnos información necesaria para detectar a tiempo las condiciones que pueden influir en su reprobación o deserción escolar. Para lograr lo mencionado, debe tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Características personales y materiales de las condiciones con las cuales cuentan los alumnos para sus trabajos escolares.
- El tiempo de traslado que los alumnos hacen para llegar a la escuela.
- Identificar si existe una actividad laboral que el alumno tenga que realizar y de ser así, la manera en que el alumno coordina el tiempo para asistir a la escuela y estudiar en casa.
- Identificar enfermedades y necesidades de atención especial en los alumnos.
- Factores de la dinámica escolar que pudieran propiciar el surgimiento de problemas de aprendizaje.

La información obtenida, deberá ser revisada constantemente con la finalidad de fortalecer o modificar oportunamente las estrategias adecuadas para resolver los problemas de reprobación y deserción escolar.

5. Organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar.

El orientador deberá procurar que la escuela secundaria sea un espacio en donde se garantice el bienestar de todos sus integrantes. Este bienestar se refiere a que la escuela sea un lugar apropiado para el desarrollo intelectual, emocional y social de los alumnos, por lo cual su papel es fundamental para promover una cultura de prevención encaminada a dichos aspectos.

Se propone que para lograr lo mencionado, organice redes de acción tendientes a favorecer el bienestar y desempeño académico de los alumnos tales como campañas, conferencias, reuniones y días abiertos con padres de familia. Ante este punto resulta fundamental mencionar de manera textual lo que la SEP señala: “El desarrollo de estas actividades debe dar prioridad al tiempo de enseñanza en las asignaturas y de ningún modo saturar la jornada escolar” (p.35).

La ley general de educación (2018) en su artículo 7mo apartado XVI establece que se deben realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se cometan ilícitos en contra de menores de dieciocho años o de personas que no tengan la capacidad comprender el significado del hecho o para resistirlo.

Por su parte, Soler (como se citó en Morales, 2009) plantea que la función del orientador educativo es ayudar a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, de tal manera que sea capaz de resolver los problemas de la vida.

De igual forma, debe adelantarse a los problemas, es decir, prevenir al alumno de los acontecimientos educativos, profesionales y sociales (Morales, 2009).

Las tareas de prevención e intervención son marcadas de manera muy específica por los documentos emitidos por la SEP. Resulta fundamental mencionar en este apartado el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (2017)*. En él se plantea una explicación de lo que es la reforma educativa, dando a conocer su formación, estructura y objetivos, así como los fines de la educación del siglo XXI, exponiendo los objetivos de la educación básica.

En el capítulo II, apartado 2 de este documento, se habla del perfil de egreso de la educación obligatoria, a continuación, se mostrará lo que plantea respecto a la educación secundaria, refiriéndonos específicamente a los ámbitos de las “habilidades socioemocionales” por considerarse los ámbitos que tratan sobre aquellas habilidades que son desarrolladas gracias al trabajo del orientador y tutor.

Tabla 2. Perfil de egreso del estudiante de la escuela secundaria.

Ámbito.	Perfil de egreso del estudiante.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida.	Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano, y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.
Convivencia y ciudadanía.	Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.
	Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar.

Atención al cuerpo y la salud.	Adapta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.
--------------------------------	---

Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2016b). Aprendizajes clave para para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.

Debe tomarse en cuenta que la información planteada en el cuadro indica el perfil de egreso que el estudiante debe tener al finalizar la educación secundaria. Alcanzar tales condiciones es un asunto multifactorial: el estudiante como responsable de su propio aprendizaje, todos los profesores que lo acompañan a lo largo del trayecto educativo y los contextos sociales y familiares en los que se desenvuelve (SEP, 2017).

Sin embargo, como ya se ha mencionado, es en gran parte el orientador quien debe encargarse de que se cumplan con estos objetivos, incentivando tanto a alumnos, padres de familia, maestros y demás personal escolar a participar en estos objetivos.

2.3.1 Lineamientos para abordar las problemáticas.

Las problemáticas a las cuales los orientadores hace frente, requieren de una actuación que esté marcada no sólo por el sentido común, sino que esté sustentada y siga lineamientos establecidos por las autoridades educativas con el fin de evitar la deserción escolar y riesgos para el estudiante.

Las escuelas son espacios en donde repercuten los problemas que se viven en los contextos sociales y por sus propias características generan conflictos que generan situaciones de violencia y su solución demanda la participación de la comunidad escolar. Para ello, se necesita que el orientador analice el origen de la violencia que se vive en la escuela y convoque a directivos, docentes, familias y estudiantes para transformar las relaciones interpersonales de la comunidad escolar. De igual forma, es indispensable desarrollar estrategias orientadas a la creación de espacios de expresión, dialogo y apertura, participación responsable, transparencia y rendición de cuentas (SEP, 2017).

El orientador debe de seguir los siguientes lineamientos para abordar cualquier situación que implique su participación:

- Mantener una relación estrecha con los docentes y los tutores de grupo para poder enfocar su tarea hacia dos dimensiones de la vida escolar: la atención individual a los alumnos y la vinculación con el entorno social que da contexto a la labor de la escuela secundaria (De la Garza, 2015).
- El docente o tutor del grupo es el primero que identifica problemas que obstaculizan el desempeño de los alumnos, una vez ocurrido eso, se delega la situación al orientador, posteriormente él se encarga de atribuir a la familia la situación, procurando que sean los responsables familiares los que atiendan la situación o en su defecto, confinar a un grupo especializado la problemática.

El tutor es un docente al que se le asigna una hora semanal de tutoría en la que acompaña y guía el crecimiento socioemocional y académico de un grupo de estudiantes. En este acercamiento que tiene con los alumnos, aborda experiencias vinculadas con la perspectiva que tienen de sí mismos, sus capacidades e intereses, las relaciones con los demás y sus metas personales, con esto, tiene la oportunidad de identificar situaciones que obstaculizan su bienestar y disposición para el estudio a fin de coordinar esfuerzos con otros actores de la escuela para contrarrestar sus efectos negativos.

Cuando el tutor identifica alguna situación en la que el estudiante se encuentra en riesgo de reprobación se le comunica al docente involucrado a fin de que realice las modificaciones en la enseñanza que considere pertinentes a la situación. En el caso de ser necesario, el tutor solicita apoyo al orientador (SEP, 2017).

El orientador debe trabajar de manera conjunta con el trabajador social de la escuela quien se encarga de mantener contacto con las familias de los estudiantes con la intención de notificarles aspectos del rendimiento y comportamiento de estos en la escuela o bien, para explorar situaciones de la vida familiar que condicionan dicho desempeño. Por otra parte, se encuentran los prefectos, que se encargan de supervisar

el comportamiento de los estudiantes a lo largo de la jornada escolar y en los distintos espacios de la escuela (SEP, 2017).

Debe considerarse, que no todas las escuelas cuentan con el apoyo del orientador, trabajador social y prefectos, por lo que en estos casos es sólo el tutor quien se debe encargar de estas problemáticas. Cuando ese sea el caso, y exista alguna problemática o situación especial que afecte de manera generalizada a varios estudiantes o grupos, los tutores establecen acuerdos y planean estrategias con el resto de los docentes (SEP, 2017).

2.4 Herramientas del orientador educativo para el manejo de problemas en la escuela secundaria.

Las sociedades modernas demandan profesionales que cuenten con una amplia variedad de competencias referentes a su forma de trabajar, su actitud hacia al trabajo, hacia los demás, la cualidad y calidad de las relaciones humanas, su flexibilidad y capacidad de adaptación. Más allá del saber o del saber hacer, se exige querer hacer, saber ser y saber estar (Repetto, Pena, Mudarra & Uribarri, 2007).

Es primordial que el orientador, con una visión conjunta, sea capaz de poder identificar a todos los implicados en una situación y detectar las influencias que unos ejercen sobre otros para poder incluirlos en su red de comunicación e intervención (Díaz, 2015).

Debe estar preparado para poder evaluar las habilidades de una persona, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como los aspectos ambientales que influyen o son importantes para tomar una decisión (De la Garza, 2015).

Respecto a su preparación Sánchez y Valdés (2003) mencionan que el orientador debe ser un profesional preferentemente de los campos de la psicología, pedagogía, trabajo social o maestro normalista y su perfil académico debe ser el siguiente:

Tabla 3. Perfil académico del orientador educativo.

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • De las principales teorías de la orientación. • De los factores que influyen en el desarrollo humano, así como de las teorías de motivación y conducta. • De la información básica acerca de las principales profesiones y puestos de trabajo. • De las bases de la evaluación y la medición en Psicología y educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • En técnicas de comunicación. • En técnicas y métodos de evaluación. • Del manejo de recursos didácticos para el trabajo de grupo. • Planificación de metas. • Perseverancia. • Saber entrevistar y saber escuchar. 	<ul style="list-style-type: none"> • De aceptación de la persona. • De respeto a las decisiones de la persona. • De consideración positiva.

El orientador deberá fungir como agente de cambio educativo de los alumnos y promover los procesos de mejora en la calidad de enseñanza y aprendizaje en los mismos, así como coordinar el acompañamiento, asesoramiento, la acción tutorial y la orientación vocacional-profesional de los alumnos (De la Garza, 2015).

Aunque resulta primordial que el orientador cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes ya mencionadas, también es esencial que tenga la habilidad de intervenir de manera oportuna considerando a cada elemento del sistema escolar, es decir, trasladar esas capacidades a las necesidades que presentan los contextos en los cuales ejerce su labor.

Nuevamente, nos preguntamos si los orientadores de las escuelas secundaria públicas en México cuentan con la estructura, espacio y tiempo para lograr lo que se demanda de él. ¿Cuenta con las habilidades personales y profesionales? ¿está adecuadamente capacitado? En seguida veremos a qué obstáculos se enfrenta en su labor.

Probablemente los obstáculos a los cuales se enfrenta, se convierten en factores que le impiden llevar a cabo lo que demanda su labor, y las condiciones generales de la educación en México no le permiten seguir los lineamientos que se le plantean.

2.4.1 Obstáculos que el orientador enfrenta en el desempeño de su rol.

A pesar de que el orientador educativo cuente con la preparación para ejercer su labor de manera adecuada, existen obstáculos que se salen de su control y no le permiten cumplir con los objetivos de su puesto.

Medina, Tinajero y Rodríguez, (2013) abordan las siguientes problemáticas como factores que afectan al servicio de orientación en las escuelas secundarias:

- ❖ El orientador y el “profesor-tutor” pueden confundir las acciones de cada actor educativo debido a que realizan de forma repetida la aplicación de diagnósticos de necesidades, seguimientos de avance académico a los estudiantes, organización de reuniones con padres de familia y elaboración de proyecto de vida.
- ❖ El “profesor-tutor” debe actuar de forma conjunta con el orientador, trabajador social, prefecto y médico escolar para ayudar a los estudiantes, pero debido a que no es un especialista en tutoría y orientación, no cuenta con las habilidades

necesarias para obtener, organizar y analizar la información del equipo de trabajo. El profesor que se encarga de la tutoría de grupo es elegido por el director conforme a los horarios y disposición del profesor y no conforme a su preparación.

- ❖ Los criterios para seleccionar al “profesor-tutor” no son adecuados, ellos tienen que estar enfocados en identificar sus conocimientos y habilidades para cumplir con las actividades de manera profesional. De igual forma, por la naturaleza de la asignatura y el poco tiempo designado (una hora por semana), no puede atender de manera individual a cada estudiante.
- ❖ Los términos “orientación” y “tutoría” son utilizados en el ambiente escolar de manera indistinta, lo cual lleva a confusiones no sólo de carácter teórico, sino de carácter práctico.

Otra problemática es que el orientador, debe contar con un espacio de intimidad en donde no existan interrupciones frecuentes, que sea cómodo, bien iluminado y sin ruidos que pudieran interferir con la comunicación directa y eficaz (Sánchez & Valdés, 2003).

Eso resulta fundamental, ya que las actividades que debe realizar implican que conozca lo mejor posible las condiciones individuales de los alumnos, tales como antecedentes familiares, sociales y culturales, así como identificar las capacidades y aptitudes con las que cuentan. Muchas veces, contar con tales condiciones resulta sumamente complicado, ya que por la cantidad de alumnos que asisten a la escuela, no es posible conocer con detalle lo que aquí se plantea y eso implica otro gran obstáculo en su labor dentro del plantel.

Viel (como se citó en de la Garza, 2015) plantea que en muchas ocasiones el departamento de orientación se convierte en un depósito de todo tipo de conflictos, en donde se le adjudica al orientador la responsabilidad de hacerse cargo de los problemas presentados y por la carga de trabajo, la atención brindada a cada situación no resulta eficaz.

Otro de los problemas que enfrentan los orientadores es que deben encargarse de mantener comunicación con los padres de familia de los alumnos para poder intervenir

en las situaciones presentes, lo cual resulta sumamente complicado cuando ellos no pueden (por diversas cuestiones) dedicar el tiempo que eso requiere y eso se sale del control del departamento de orientación.

Al tratar de contactar con los padres de familia se encuentra con negativas por diversas razones:

- a) Porque trabajan y no disponen de tiempo para atender a los llamamientos por parte de la escuela.
- b) Creen que la escuela se debe encargar de todas las situaciones que se presenten dentro de ella.
- c) La familia presenta dinámicas conflictivas.

De igual forma, al tratar de contactar con instituciones para canalizar al alumno a consultas especializadas se hacen necesarios 1) acuerdos previos bien establecidos de la escuela con estas instituciones 2) apoyo incondicional por parte de los padres con el fin de que el apoyo sea realmente efectivo y se pueda dar seguimiento de este.

En diversas problemáticas por las cuales atraviesan algunos adolescentes, cuando detecta alguna de ellas, canaliza al alumno a la institución, sin embargo, se requiere que sea el padre de familia quien se encargue de llevar a su hijo y de dar seguimiento del tratamiento, lo cual en muchas ocasiones no ocurre así, ya que los padres de familia no cumplen con las ordenes de canalización (De la garza, 2015).

Este estado de cosas lleva al desgaste de los objetivos institucionales y sobre todo a la perseverancia de problemas serios en la convivencia escolar que se mencionan a continuación.

2.5 Problemáticas y condiciones actuales en las escuelas secundarias.

Como ya se mencionó, actualmente las escuelas secundarias públicas, se encuentran muy lejos de cumplir con los objetivos para los cuales fueron creadas y las razones de ello son múltiples.

El documento emitido por la SEP "Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica" (2017) plantea lo siguiente:

Dentro del entorno escolar los tutores, docentes y directivos tienen la responsabilidad de conocer las características de la adolescencia, para reconocer oportunidades de crecimiento y aprendizaje. Así, el esfuerzo de quienes laboran en la escuela se enfocará en descubrir opciones para ampliar el horizonte de desarrollo personal de los estudiantes (p.171).

Sin embargo, a pesar de que se han hecho modificaciones encaminadas a evaluar los conocimientos y habilidades de los docentes, aún no se tiene certeza de que el personal escolar cuente con la capacidad de enfrentar las demandas que se presentan en el entorno educativo.

Existen deficiencias que muestran que los alumnos egresados de las escuelas secundarias que presentan examen de admisión a la preparatoria, la gran mayoría obtiene calificación reprobatoria (Sandoval, 2001).

Por otro lado, De la Garza (2015) plantea que actualmente la educación en el nivel secundaria atraviesa por las siguientes problemáticas:

- La distribución del tiempo destinada a la enseñanza no es proporcional con el número de conocimientos que se proponen los programas de estudio.
- En esta etapa resulta fundamental considerar la disciplina dentro y fuera del plantel, lo cual se convierte en un obstáculo para el desarrollo de los aspectos formativos importantes.
- Existe una inadecuación entre los contenidos de los programas de estudio y la fase del desarrollo de los alumnos.

Tales problemáticas indican las deficiencias de tipo académico que se están presentando, Por otro lado, Sánchez y Valdés (2003) mencionan que las principales problemáticas son las siguientes:

- Fracaso escolar.

Se refiere al desfase negativo entre la capacidad real del joven y su rendimiento en las asignaturas escolares. Los alumnos que no alcanzan los objetivos mínimos del programa de estudios, evaluados mediante calificaciones escolares, se diagnostican como casos de fracaso escolar.

- Embarazo en la adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que aproximadamente el 11% de todos los nacimientos a nivel mundial corresponde a mujeres de 15 a 19 años. De igual forma, indica que las complicaciones relacionadas con el embarazo y el parto son la principal causa de mortalidad entre las muchachas de 15 a 19 años en todo el mundo.

- Abuso de sustancias.

La adicción a las drogas es un grave problema social y de salud. Su origen es multicausal ya que intervienen factores sociales, familiares e individuales.

- Delincuencia juvenil.

Cuando un individuo no encuentra una forma socialmente aceptada de acceder a los beneficios de la cultura en la que vive, puede incidir en conductas delictivas para poder acceder a ellas de forma violenta.

Sin embargo, tales situaciones están relacionadas con las características propias de la etapa del desarrollo en la que se encuentran los estudiantes de secundaria. En el siguiente capítulo se abordarán más a fondo tales cuestiones.

Para poder hacer frente a todas ellas, se requiere no sólo del orientador, sino de la escuela en general y por supuesto, de la familia del adolescente. Sin embargo, se trata de una disciplina muy joven que aún está en desarrollo y por eso, resulta fundamental crear programas y dotarlos de herramientas para que la educación en México avance en calidad, además de condiciones sociales y políticas que impacten en la educación.

El trabajo que realiza el orientador en el contexto educativo es conjunto, en el cual requiere apoyarse de profesores, directivos y personal educativo, por lo tanto, la presencia de obstáculos en sus tareas son un reflejo del funcionamiento en general de la

institución en la cual labora. Modificar el funcionamiento en general de una institución se verá reflejado en cada departamento de ella.

Como ya se mencionó, los objetivos que tiene la SEP respecto a la educación secundaria están encaminados a garantizar el acceso a la escuela a todos los jóvenes, proporcionándoles aprendizajes, conocimientos y herramientas para desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan establecer relaciones desde la solidaridad y libres de violencia.

Eso se pretende hacer desde la dirección de un enfoque humanista en donde no se persigue solamente que los estudiantes adquieran en los centros educativos conocimientos de índole académico, sino que también aprendan y desarrollen habilidades socioemocionales y se sientan motivados por el aprendizaje, construyan el conocimiento junto con los profesores y sean capaces de trasladar todo lo aprendido a las demandas actuales y los cambios constantes que el mundo globalizado les exige.

Sin embargo, lo planteado por la reforma educativa resulta ser aún utópico, esto debido a lo reciente de su puesta en marcha. Los fines que persigue son muy prometedores, pero el sistema educativo aún carga con muchos de los problemas desarrollados a lo largo de la historia de la educación en México.

El hecho de que la educación atravesase por los problemas que ya se mencionaron, hizo que se indagara en las posibles causas y factores que los hacían mantener y se comenzaron a tomar medidas y plantear nuevas propuestas. Resultan muy interesantes los métodos planteados en la selección y permanencia del personal educativo, con ellos se espera que cada vez se cuente con más profesores y profesionales mejor preparados académicamente, tal como lo demandan las nuevas exigencias en la educación.

Pensamos que el planteamiento teórico humanista que plantea la SEP y que da respaldo a la currícula, es fundamental para mejorar la convivencia. En este sentido, podemos agregar que las posturas de los siguientes autores apoyan la creación de *una escuela para la paz*.

Para que eso sea posible, se requiere terminar con la estructura rígida de las escuelas secundarias que ha llevado a los profesores, directivos y padres de familia a creer que su única función es ser agentes instructivos (Bengoa, 2015).

López (2009) plantea que se necesita una renovación de las prácticas educativas cotidianas y de las estructuras organizativas de las instituciones y el sistema educativo, pero desde un humanismo nuevo que no esté basado solamente en el sentido común o en la filosofía antigua.

Una educación que está basada en el desarrollo humano (como es el caso de la reforma educativa) debe responder a las necesidades sociales. El panorama actual indica que muchos de los fenómenos acontecidos como violencia, ansiedad, estrés, depresión, suicidios, etc. Se relacionan directamente con las emociones, es por ello que la educación requiere que se atienda de forma prioritaria lo emocional (Bisquerra, 2009).

A pesar de que se pretende alcanzar un modo de aprender en el que los alumnos funjan no solo como receptores pasivos, sino como constructores del conocimiento, se sigue necesitando de profesionales de la educación preparados no sólo en la materia de su disciplina, sino también en las habilidades socioemocionales que son el ingrediente nuevo y esperanzador de la reforma educativa.

En las últimas décadas ha emergido una visión de la educación que tenga como objetivo hacer surgir el conocimiento, las habilidades y las actitudes en el que cada educando vaya construyendo su propio aprendizaje y no sean simples receptores del conocimiento del profesor (López, 2009).

Para conseguirlo, es necesario que se desarrolle una comprensión mutua entre los seres humanos, lo cual nos llevaría a establecer una base segura para que las formas de convivencia en los espacios educativos giren en torno al respeto hacia el otro, es decir, escuelas para la paz.

Se logrará llegar a un cambio en la educación cuando haya modificaciones en las prácticas educativas, cambios en lo que los profesores hacen y dicen en las aulas, en lo que los directivos valoran y deciden y afirman como prioritario (López, 2009).

Pero también se necesita que el foco de atención se ponga no sólo en la niñez y en la juventud, sino también en quienes se encargan de formarlos. Humberto Maturana (2008) propone una humanización en la cual, la clave para lograr una unidad armónica sea la aceptación del otro en donde se le eduque con la visión de que el educador no es poseedor de alguna verdad absoluta, lo cual libera al adulto de una exigencia hacia el estudiante y lo encamina validando sus formas de aprender, logrando de esa manera una relación armónica.

Por su parte, Bengoa (2015) plantea que regresar a las aulas una educación humanista e incorporar un pensamiento complejo y una mirada ecológica hará que los individuos sean capaces de condolerse de los males que actualmente amenazan a nuestro planeta.

De igual forma, López (2009) propone un humanismo que esté adecuado al presente y sea capaz de responder a las demandas actuales, en donde se transforme la manera de concebir y ejercitar el conocimiento.

También se necesita lograr desarrollar una mirada sistémica que incluya al individuo y a sus relaciones con otros, lo cual lleva a formar sistemas (grupo de docentes, padres de familia) mismos que a su vez se conectan con otros sistemas más incluyentes (sociedad, planeta) para buscar la intervención adecuada a la situación teniendo siempre en cuenta la posibilidad de modificar los objetivos de la educación (Bengoa, 2015).

Se trata de objetivos aún muy ambiciosos, sin embargo, si se logra que se comience con los profesionales encargados de maniobrar en los contextos educativos, se habrá dado ya el primer y más importante paso para llevar a México a alcanzar una educación de calidad, en la cual, todos los que ingresen a ella, salgan con las habilidades que las demandas sociales requieren, eso llevará al país a la construcción de nuevos

escenarios enfocadas en una la puesta en marcha de las capacidades y la creación de oportunidades.

Capítulo III. El adolescente y su estancia en la escuela secundaria.

“No castigemos a nuestros niños por ser, al corregir sus acciones. No desvaloricemos a nuestros niños en función de lo que no saben, valoricemos su saber. Guiemos a nuestros niños hacia un hacer que tiene que ver con un mundo cotidiano e invitémoslos a mirar lo que hacen y, sobre todo, no los llevemos a competir.

Humberto Maturana.

En México, la escuela secundaria constituye el tercer nivel del sistema general de enseñanza, engloba de los 12 a 15 años y tiene como fin la educación de los adolescentes. Junto con la primaria, tiene como objetivo formar integralmente al educando y se encarga de prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad (López, 2010).

La etapa del ciclo vital que va de los 12 a los 15 años es considerada como adolescencia temprana dentro del ciclo vital e implica una serie de cambios físicos, cognitivos y emocionales que juegan un papel muy importante en el desempeño escolar. Es por ello que los fines y objetivos que tiene la educación secundaria deben considerar las características y retos que conlleva ese periodo.

Es en la etapa de la adolescencia en donde se da el momento de afianzamiento de la identidad. Los jóvenes disfrutan de compartir tiempo y aficiones con sus pares, intentan independizarse más de los adultos, les cuesta trabajo comunicarse con ellos, se disponen a tomar mayores riesgos y cuestionan reglas que antes seguían y su desarrollo físico se comienza a hacer notable (SEP, 2017).

Estas características determinan en gran medida la forma en que se vive la estancia en la escuela secundaria para los adolescentes, por ello conocer los factores propios de esta etapa y estrategias oportunas para enfocarlos de manera adecuada se convierte en algo esencial para quienes se encargan de su formación. Aunado al conocimiento de las características propias de la adolescencia, las prácticas de crianza, la calidad del ambiente familiar y la eficacia de la educación, se agregan como elementos

importantes en la comprensión de las dificultades socioafectivas expresadas en las interacciones de los adolescentes en el contexto escolar.

La calidad de la educación tiene un fuerte efecto en los estudiantes. Cuando la escuela ofrece oportunidades para realizar actividades extracurriculares que mantienen ocupados a los alumnos e impiden que se metan en problemas después de las horas de escuela, los maestros confían, respetan y se interesan por ellos es más probable que alcancen el éxito escolar (Papalia, Wendkos & Duskin 2010).

Por su parte, Ramírez (2015) menciona que algunos factores influyen en el clima que viven los adolescentes en el entorno escolar. Los cuales se mencionan a continuación:

❖ *Tipo de familia en la que vive el adolescente.*

Monoparental, nuclear, extensa o si en la dinámica familiar influyen otras personas.

Más adelante, se mencionarán con más detalle las características de cada tipo de familia y cómo influyen en la educación del adolescente.

❖ *Tareas encomendadas en el aula.*

La actitud que los adolescentes tomen hacia las figuras de autoridad dentro del plantel (profesores, prefectos y directivos) es influida por el apoyo que experimentan por parte de sus profesores y compañeros, sobre todo en cuanto a tareas que implican un reto para ellos.

❖ *Apoyo material o instrumental.*

Para el adecuado desempeño académico, es importante que el estudiante cuente con un equipo de cómputo en cualquiera de sus modalidades con acceso a internet y con instalaciones que les permitan llevar a cabo las tareas escolares.

Si el nivel educativo del país mejora, evidentemente, la calidad de vida de sus habitantes mejorará en gran medida, de ahí radica la importancia de procurar que las escuelas doten a los estudiantes de elementos encaminados a la toma adecuada de decisiones, alto nivel académico y oportunas formas de gestionar los conflictos cotidianos.

A continuación, se hablará de tales características y la forma en que ellas pueden beneficiar en la vida académica de los estudiantes, así como las nuevas dinámicas sociales que están impactando en su vida.

3.1 La adolescencia.

El término *adolescencia* hace referencia al periodo que se encuentra entre la infancia y la edad adulta, en él se producen una serie de cambios radicales que impactan al cuerpo, a la mente y a la conducta (Balbi, et al., 2012).

Se trata de una etapa del desarrollo humano que involucra cambios en diversos aspectos de la vida, comienza con la pubertad, después con la adolescencia y finaliza cuando el individuo alcanza la madurez psíquica, emocional y social (Aguilar y Hernández, 2008).

Los límites para marcar el final de la adolescencia son imprecisos. Los criterios que se establecen están relacionados con la autonomía y responsabilidad que desarrolla la persona (Palmonari, en Balbi, et al., 2012). Ciertos factores que se mencionarán más adelante hacen que la adolescencia dure cada vez más tiempo.

Stanley Hall fue quien estableció el término *adolescencia* en el año de 1904, sin embargo, antes de que eso ocurriera, se le había considerado como un periodo de conflictos y tormentas (Luna, 2013).

Actualmente en México a los adolescentes se les sigue considerando como un grupo vulnerable, esto es debido a que tienden a presentar estilos de vida y conductas de riesgo, que pueden ser propias de la misma etapa o ser asociadas a problemas de salud física y/o emocional (Barcelata & Márquez, 2015).

Sin embargo, las transiciones por las cuales atraviesan no son antecedentes directos de las problemáticas por las cuales México considera a la adolescencia una población vulnerable, más bien, se trata de condiciones externas que impactan con mayor facilidad en los adolescentes, y, por ende, son quienes en mayor medida las padecen.

Palacios (2019) menciona que las razones de que los adolescentes sean un grupo vulnerable son las siguientes:

- Se trata de un periodo en el cual el cerebro todavía no se encuentra completamente maduro.
- La búsqueda de estimulación externa y experiencias novedosas llevan a los adolescentes a exponerse con más tendencia a situaciones de riesgo.
- Las características anatómicas propias de la edad los hace más vulnerables a los efectos neurotóxicos de sustancias adictivas.
- Experimentan estados emocionales intensos debido a un sustrato neuroquímico con la participación explícita de circuitos serotoninérgicos y también a consecuencia de condiciones psicosociales de alta demanda para ellos.

A pesar de ello, los adolescentes cuentan con la capacidad de desarrollar habilidades de resiliencia que los protegen. Como todas las demás etapas del ciclo vital, tiene debilidades y fortalezas, pero, la adolescencia en sí misma, no es problemática (Palacios, 2019).

Es muy importante, visualizar a los adolescentes de una manera diferente, considerando las oportunidades que poseen para vivir esta etapa de la mejor manera. Selekman (1996) plantea que cuando a los adolescentes se les etiqueta como “difíciles” se vuelve complicado el trato entre ellos y sus mayores, y se pierde la capacidad de manejar las situaciones que se presentan.

Por su parte Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) consideran que el origen de los problemas no reside en los individuos, sino en la calidad de las relaciones que se establecen en determinado contexto y en la interacción que cada uno establece consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Siguiendo esa línea, se visualiza a las dificultades y problemas de los adolescentes como consecuencia de la forma en que se les hace frente a las dinámicas y características propias de la edad y no simplemente a los cambios fisiológicos acontecidos.

En el presente trabajo, se sigue esa postura, en donde considera a la etapa de la adolescencia como una más del ciclo vital, con oportunidades y características vulnerables, pero no por el propio ciclo, sino por las características sociales tales como falta de oportunidades para los más jóvenes, dependencia económica y emocional hacia los adultos, bajo nivel académico y transformaciones de las dinámicas familiares.

Dejando en claro la postura que se sigue, se mencionarán las características propias de la adolescencia, las áreas de oportunidad y una explicación de cómo los factores sociales entran en juego en la forma en que se vive actualmente este periodo.

Los factores sociales que hacen vulnerables a los adolescentes se mencionan a continuación:

- El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2016) señalan que, en el año 2014, la población infantil y adolescente sufría con más frecuencia las experiencias de pobreza en relación con otros grupos de edad.
- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo económicos (OCDE) señala que de los países que integran esta organización, México cuenta con el mayor nivel de deserción escolar, especialmente en el nivel de los adolescentes de entre 15 y 18 años.
- La UNICEF indica que 3 millones de niños de entre 5 y 17 años en el 2013 trabajaban y un 39% de ellos no asistían a la escuela.
- La UNICEF y CONEVAL indican que el 65% de los adolescentes carecen de protección social y el 20% no tiene acceso a servicios de salud.
- *La encuesta nacional de consumo de drogas en estudiantes* reporta que el 17% de los estudiantes de quinto y sexto año de primaria ha probado el alcohol o lo consume actualmente. En la población de la secundaria y bachillerato, 53% de los estudiantes consume alcohol, mientras que el 15% lo hace de manera excesiva. La marihuana es la droga más consumida entre los estudiantes de secundaria y bachillerato, seguida por los inhalantes y los tranquilizantes.

Por otro lado, las razones principales de la deserción escolar son las carencias económicas en el hogar y embarazos a temprana edad (SEP, 2017). A su vez, un bajo nivel académico, conlleva a menores oportunidades de empleos, por lo tanto, mayor incidencia en conductas delictivas.

Puede notarse que el impacto de los conflictos que atraviesa el país es muy grande para toda la población y las consecuencias causan un círculo vicioso del cual ha sido muy difícil salir, se requiere comenzar a actuar desde los primeros años escolares para hacer que los estudiantes alcancen mayores niveles educativos y una alta calidad de vida que se vea impactada en el desarrollo del país.

Más adelante se ahondará más a detalle en las características de los hechos presentados, por lo pronto se abordarán las características generales de este ciclo vital.

3.2 El adolescente de hoy.

En el año 2014 en México hubo un total de 16,885 adolescentes que fueron objeto de diversas medidas correctivas tras haber cometido infracciones penales a las leyes, de ellos en promedio 4,500 fueron privados de su libertad (Azaola, 2015).

En el país se presentan altos niveles de actos violentos y criminales, los cuales están ligados con los procesos de exclusión social, pobreza y recesión económica. La violencia en el país ha crecido exponencialmente, a pesar de que existan cifras sobre tal suceso, no es posible tener un panorama completo de tal situación, debido a que los datos están basados únicamente en los casos denunciados y se estima que tres de cada cuatro delitos no son denunciados (Hernández & Gómez, 2016)

En la adolescencia, los factores que predicen la aparición de conductas problemáticas son las dificultades en las relaciones familiares, la inadaptación a la escuela, los problemas con los amigos y la percepción de inseguridad dentro de la casa, escuela y colonia (Juarez, en Hernández & Gómez, 2016).

Los datos sobre delincuencia y conductas de riesgo en la adolescencia son un indicador de que actualmente, algunos factores en la sociedad propician su desarrollo y prevalencia.

La inserción de las mujeres en el ámbito laboral ha llevado a cambios macroestructurales en la sociedad, lo cual ha modificado el funcionamiento familiar y dichos cambios no han podido ser adaptados de manera positiva por muchas familias y adolescentes (Barcelata & Márquez, 2015)

A pesar de ello, la familia nuclear sigue siendo la estructura preponderante, pero las expectativas que crean sus miembros a partir de la información dada por los medios se reflejan en el aumento de la frecuencia de disoluciones matrimoniales, disminución de las tasas de fecundidad y una proporción frecuente de niños que nacen fuera del matrimonio (Castilla, 2009).

Con la intención de satisfacer esas demandas, actualmente, los padres presentan una tendencia de asegurarles amor y protección incondicional a sus hijos, lo cual es fuente de múltiples problemas tanto clínicos como sociales para los adolescentes, en algunos casos se trata de actos violentos (Balbi, et al. 2012).

Por otro lado, la globalización, los avances tecnológicos, los medios de comunicación masiva y el marketing llegaron para crear nuevas necesidades y producir nuevos modos de existencia. El uso del internet como el recurso número uno para consultar información y mantener la comunicación, contrajo un cambio en la vida de las personas. Lo que hace algunas décadas llevaba semanas o incluso meses en poder ser comunicado a otra parte del mundo, hoy en día lleva sólo unos cuantos segundos. Las generaciones de los adultos han vivido este cambio y se han tenido que adaptar de manera veloz a las transformaciones.

Las generaciones más jóvenes crecieron visualizando la inmediatez con que se pueden conseguir múltiples procesos, son los llamados *nativos digitales*, desde su nacimiento dispusieron de dispositivos tecnológicos con los cuales construyeron una forma de vincularse con los demás.

Esa situación puede llegar a crear conflicto entre ambas generaciones, los más adultos no comprenden lo significativo que las redes y medios de comunicación representan para los adolescentes, y los más jóvenes entran en conflicto cuando no obtienen los resultados inmediatos a los que están siendo acostumbrados.

Las formas de encuentro de los adolescentes ahora son virtuales y no necesariamente presenciales, la construcción de su propia personalidad es retroalimentada por los demás manifestándose en forma digital y teniendo al alcance inmediato información sobre lo que sus pares son y hacen. La imagen ha cobrado un sentido aún mayor del que ya tenía y las fotografías juegan un papel crucial para mostrar lo que se desea (Vázquez & Fernández, 2016).

Así mismo, la cultura que predomina es la de consumo, en busca de una identidad, como ya se mencionó, son los adolescentes los que en mayor medida la buscan, lo cual los convierte en presa fácil de la industria del consumo en donde se les induce a un consumo que se presenta como vital para ellos.

Esas nuevas dinámicas sociales impactan en los adolescentes y forman su actual y futuro estilo de vida. Los cambios se están presentando de manera rápida y los adultos pueden sentirse confundidos ante la forma en que los adolescentes reciben estas tendencias.

Ante ello, surge la necesidad de conocer y comprender la manera en que tales transformaciones son aceptadas y adquiridas por ellos y por las familias. Vislumbrar esos componentes facilitarán las formas de intervención que requieren los adolescentes de este tiempo.

3.3 La familia, la escuela y los pares.

La familia.

Es una unidad interactiva compuesta de distintas partes que ejercen interacciones recíprocas. Se trata de un sistema abierto que está constituido por unidades ligadas entre

sí por reglas del comportamiento (Eguiluz, 2003) tales reglas definen y determinan la calidad de las relaciones establecidas. En ella se dan relaciones fundamentalmente afectivas en donde un ser humano vive sus fases evolutivas cruciales (Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003).

Se le considera el primer grupo en el que una persona se desenvuelve, le brinda recursos emocionales y materiales. De esta forma, la manera en que las personas se visualizan a sí mismas y entienden a los demás y al mundo es moldeada por el sistema familiar. Estos a su vez pueden proteger o poner en riesgo a los adolescentes (Eguiluz, 2003; Ramírez, 2015).

A pesar de que en esta etapa adquieren mayor relevancia las nuevas relaciones sociales establecidas, la familia sigue siendo un referente esencial y determinante en la vida del adolescente (Luna, 2015).

Gómez (2003) plantea que la forma en que los padres educan a sus hijos (en especial en la adolescencia) influye en ellos, de tal forma que consciente o inconscientemente se apropian de las palabras, gestos, afectos, actitudes y acciones de sus padres.

Es decir, el comportamiento de una persona surge de las experiencias de percepción y de reacción a los contextos por medio de mensajes redundantes por parte del adulto que educa a un menor (Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003).

Tales actitudes van a ser reproducidas por los adolescentes en su contexto más próximo que es la escuela y pueden llegar a ser, incluso, padecidas por los padres.

Las responsabilidades de los integrantes de la familia, la distribución de la autoridad, la toma de decisiones, las formas de comunicación y la expresión de apoyo emotivo se vinculan con la estructura que adquiere la familia (Ramírez, 2015). Tal estructura va a repercutir en las nuevas relaciones que comenzará a formar el adolescente.

De igual forma, las diferentes maneras en que los padres se relacionan con sus hijos repercuten en la construcción que haga el adolescente de su autoconcepto, del cual

parten para afianzar rasgos de personalidad y en la consecución de la autonomía. El logro de la autonomía resulta fundamental en esta etapa, ya que se vincula con el paso hacia la vida adulta (Luna, 2013).

Como ya se mencionó, en los últimos años, las familias occidentales han modificado diversas características que han llevado a que la forma de llevar a cabo las relaciones familiares se torne diferente a las de hace algunas décadas.

A pesar de que la tarea fundamental de la familia es la de crear y formar individuos adultos y autónomos capaces de separarse de la misma familia y recorrer su propio camino, las investigaciones han puesto de manifiesto que no sucede así. Las relaciones entre padres e hijos se han tornado dependientes, lo cual está llevando a las familias a adoptar nuevas formas de adaptación (Fiorenza, 2003).

Esta dependencia se ha desarrollado, debido al intento de los padres de proteger a sus hijos de las condiciones sociales tales como inseguridad, falta de empleo u oportunidades para el desarrollo académico, lo cual, de nueva forma, es solo una manifestación de las condiciones actuales del país.

Lo anterior, resulta perjudicial para los adolescentes, debido a que ellos tienen la necesidad de reglas claras y la figura de adultos que funjan como guía y personas firmes que saben lo que quieren y que establecen lo que se puede y lo que no se puede hacer (Fiorenza, 2003).

Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) plantean que la familia está gobernada por reglas en donde los miembros se comportan de forma organizada y repetitiva, estas organizaciones crean relaciones permanentes y formulan una serie de modelos recurrentes de organización entre padres e hijos:

- *Hiperprotector*. Se trata de una familia cerrada y protectora, en ella los adultos sustituyen continuamente a los jóvenes, haciendo su vida más fácil intentando eliminar todas las dificultades e incluso haciendo las cosas en su lugar. Las palabras y los gestos que utilizan los padres enfatizan la dulzura, el cariño, el calor, la protección y el amor. En estas acciones, los padres pretenden mandar el

mensaje “lo hago todo por ti, porque te quiero” pero envían la descalificación “yo lo hago todo por ti porque quizás tú solo no podrías”. Con frecuencia esta descalificación se convierte en realidad y acarrea que el adolescente se desanime a la más mínima dificultad, no acepte frustraciones y reaccione con agresividad si sus deseos no son satisfechos.

- *Democrático-permisivo.* Se caracteriza por ausencia de jerarquías preestablecidas, se llega a acuerdos mediante el diálogo en el cual los padres intentan en todo momento evitar el conflicto y ceder. Cuando los padres son testigos de malas conductas en sus hijos, acuden a disuadirlo con razonamientos, ejemplos y presuposiciones de graves consecuencias en donde le hace llegar el mensaje de que son incapaces de proceder a la acción. Los padres no significan en la vida del adolescente una figura de respaldo, lo cual hará que busquen en otras personas figuras que funjan como héroes que sirvan de ejemplo y guía para ellos

- *Sacrificante.* Se caracteriza por una dinámica en la que una de las partes asume el sacrificio como medida para hacerse aceptar por el otro y mantener estable la relación. Los discursos se sustentan en la idea de que el deber de los padres es el de sacrificarse. La persona que se sacrifica obtiene una posición de superioridad, logrando con ello que los demás se sientan siempre culpables o en deuda. Los padres dan a sus hijos sin que se les pida, pero si su sacrificio no es apreciado se lamentan, se enfadan y tachan a los hijos de desagradecidos, tienen la expectativa de que los hijos les recompensarán todo lo que hacen por ellos y los hijos asumen que el deber de los padres es darles lo que necesitan. La atmosfera en esa familia está cargada de ansiedad y de preocupaciones, por lo cual el adolescente tiende a buscar refugio en amistades, el colegio, deporte, entre otras.

- *Intermitente.* La relación entre padres e hijos cambia continuamente y las posiciones que cada uno asume cambian constantemente sin aparentes motivos. Los padres pasan de posiciones rígidas a posiciones demasiado flexibles o de posiciones que revalorizan a posiciones descalificadoras, por lo cual, los hijos se comportan en ocasiones obedientes y en ocasiones rebeldes. Esta

característica se presenta cuando una u otra parte tiene incapacidad de mantener una posición. Los padres aplican correctivos a los hijos que modifican a consecuencia de las contrarreacciones del hijo, ocasionando con eso la ausencia de puntos de referencia y bases seguras para los adolescentes.

- *Delegante.* Se da cuando una pareja se inserta en la familia de uno de ellos la cual está fuertemente estructurada y no logran desvincularse de los propios padres debido a que siguen disfrutando de ciertos beneficios, pero a cambio aceptan compromisos. Cuando la pareja comienza a educar a sus propios hijos comparten las tareas educativas con los padres (o suegros) creando para el adolescente tres o cuatros figuras de autoridad que actúan de forma diferente, pero en el mismo nivel de jerarquía. Los adolescentes se inclinan a seguir las reglas que se les acomodan mejor y los padres corren el riesgo de perder el control de sus hijos. Nadie asume el papel de guía para los hijos, por lo cual ellos carecen de ejemplos de comportamiento autónomo y le es muy difícil poner a prueba sus capacidades.

- *Autoritario.* En esta familia, los hijos tienen que aceptar las reglas impuestas por sus padres y se les prohíbe seguir modas. Rige la disciplina y el rigor. La atmosfera familiar suele ser tensa. Los hijos que intentan romper las reglas no obtienen éxito por lo cual establecen barreras de comunicación u optan por obedecer las normas desarrollando una forma de sufrimiento. Los hijos suelen abandonar a la familia con el fin de buscar formas diferentes de vivir, o buscan pasar mucho tiempo fuera de casa, lo cual puede desencadenar violencia familiar.

Estas dinámicas familiares se dan como consecuencia de la rigidez en las reglas que la sustentan, cuando se llega a cualquiera de ellas, comienzan a surgir problemáticas que repercuten en alguno o algunos de sus miembros.

Puede resultar contradictorio que, por una parte, las dinámicas sociales y económicas han llevado a los padres a sacrificar tiempo con sus hijos para pasar más tiempo en el trabajo y por otro lado les proporcionen cada vez en mayor medida recursos que los lleven a otorgar el mínimo esfuerzo para conseguir sus metas.

Podría pensarse, que tal suceso es una forma de compensar la falta de tiempo juntos, sin embargo, una figura de autoridad capaz de proporcionar límites saludables y en los cuales los jóvenes se puedan apoyar en el desarrollo de sus nuevos patrones de comportamiento es primordial para el desarrollo óptimo del niño y adolescente.

Generalmente, cuando los adolescentes no encuentran en casa una figura tal, recurren a la búsqueda de ella y la encuentran en sus pares.

Los pares.

Como ya se mencionó, los adolescentes disminuyen las interacciones que tienen con su familia para dar paso a establecer nuevas relaciones, las cuales resultan muy significativas para ellos, estas nuevas relaciones las forman con sus pares.

Generalmente, se unen con sus iguales gracias a un proceso de empatía e identificación y aceptación de características. El género, el lugar de residencia, la escuela, actividades deportivas, edad, religión, etc. son factores que los unen debido a las características e intereses que comparten (Gómez, 2003).

Los amigos, apoyo y compañía y se convierten en factores de gran influencia, tanto en conductas positivas como negativas (Luna, 2015). El grupo de pares pasa a ser muy relevante en la construcción de la identidad y se convierte en un referente para ir modulando diversos aspectos (Arab & Díaz, 2015).

Queda claro que la influencia de los pares será sumamente significativa tanto para la iniciación y mantención de conductas de riesgo y como factor protector frente al hábito de actividad física, síntomas depresivos y violencia escolar (Mosqueda, Mendoza, Jofré & Barriga, 2015).

La relevancia de estas relaciones radica en que para que logren su integración efectiva a la sociedad, requieren de recursos importantes para lograrlo, en esta etapa, uno de los recursos más importantes lo obtienen de sus redes sociales.

Debido a que pasan gran parte de su día en las aulas escolares, la relación que establecen con sus compañeros de clase adquiere una importancia mayor (Gómez, 2003).

A pesar de que los adolescentes pasan más tiempo con sus pares que con su familia, sus valores fundamentales siguen siendo más acercados a sus padres, esto debido a que siguen dependiendo de ellos como base segura para explorar el mundo. Si tienen relaciones solidas en la familia, se sentirán más seguros y tendrán mayores herramientas en tiempos de dificultades emocionales.

Se ha reportado que la violencia que se da entre iguales se genera principalmente en la escuela y dicha violencia se refleja en forma de conductas como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos y abusos de poder. Estas conductas se presentan en su mayoría dentro de la escuela más que en el trayecto de la casa a la escuela. Es decir, los adolescentes tienen un acercamiento directo ya sea como víctimas, agresores o espectadores principalmente en la escuela (Díaz, 2005).

Vale la pena preguntarse en qué momento se presentan estas conductas sin que las autoridades educativas se den cuenta de ello o no logren intervenir para frenarlas, puede decirse entonces, que la dinámica escolar repercute en gran medida en la calidad de las relaciones establecida entre los pares.

La escuela.

En la adolescencia, la escuela se convierte en un lugar en donde no sólo se persiguen fines académicos, sino también es una fuente de socialización con los compañeros, que va acompañada de la adquisición de una propia identidad, práctica del deporte, intercambio de experiencias, atractivo social y sexual y desafío a la autoridad de los adultos (Echeburúa, 2012).

Se le considera el espacio en el que se inician, desarrollan y se refuerza una visión integrada de la salud y hábitos para su vida. Debido a que los adolescentes pasan ahí gran parte de sus días, forman hábitos que suelen perdurar en su vida adulta.

Resulta sumamente importante que el personal escolar actúe de manera beneficiosa para los alumnos, ya que ellos son en gran medida modelos de influencia (Borrás, Reynaldo & López, 2017).

Díaz (2005) menciona que son las siguientes características las que contribuyen a que se produzca el acoso entre compañeros:

- Normalizar las agresiones entre iguales considerándolas inevitables, sobre todo entre hombres.
- Ignorar a los alumnos que presentan características sumamente diferentes que las de los demás, es decir, se le da un trato a la diversidad como si esta no existiera.
- Gran parte de los profesores se limitan a dar su clase dejando sin respuestas favorables a los acontecimientos violentos que transcurren durante la jornada escolar.

Cuando los profesores no son capaces de motivar al estudiante o hacer frente a las situaciones presentadas dentro del salón de clases, recurren a la familia para comunicarles su contrariedad y preocupación, haciendo el problema más grande aún (Fiorenza, 2003).

Se ha observado que los alumnos víctimas de violencia suelen ser aislados y con muy pocas amistades dentro del entorno escolar, lo cual a su vez origina una victimización y, por consiguiente, tener fuertes lazos de amistad puede ser un protector de las conductas violentas. Sin embargo, para prevenir la violencia, se requiere intervenir con el conjunto de la clase para fomentar relaciones entre los compañeros que inhiban la aparición de las agresiones (Díaz, 2005).

Las características de esta población demandan de nuevas estructuras de intervención, modalidades de enseñanza actualizadas y una reformulación de la educación obligatoria que garantice las condiciones para el acceso, permanencia y el egreso de todos los estudiantes brindándoles alternativas de formación y orientación que den respuesta a sus inquietudes, expectativas y proyectos (Ducoing & Barrón, 2017).

Díaz (2005) propone sugerencias para lograrlo:

- Establecer actividades cooperativas y colectivas en donde se integren todos los estudiantes, al mismo tiempo, tales dinámicas permiten una detección de los problemas de interacción.
- Añadir actividades que enseñan la capacidad de hacerles frente de manera oportuna a las situaciones de violencia y exclusión.

3.4 Problemáticas presentes en la adolescencia.

La etapa de la adolescencia implica un reto, en ella se comienzan a asumir responsabilidades y deberes, se debe abandonar a la omnipotencia infantil y renunciar al principio único del placer. Hay chicos que logran pasar con facilidad por estas circunstancias, pero hay otros que orientan su crecimiento hacia comportamientos problemáticos como su principal estrategia para alcanzar otros beneficios (Fiorenza, 2003).

Muchos de esos comportamientos conllevan un riesgo que no es asumido por el adolescente y desencadena una serie de consecuencias perjudiciales tanto para él como para su entorno.

La organización Mundial de la Salud (OMS) indica que muchos adolescentes mueren de forma prematura debido a accidentes, suicidios, violencia, complicaciones relacionadas con el embarazo y enfermedades prevenibles o tratables. De igual forma, muchas de las enfermedades presentes en etapas posteriores, fueron propiciadas en la adolescencia por el consumo de tabaco y los malos hábitos alimenticios y de ejercicio.

Debido a que la adolescencia es considerada una etapa de vulnerabilidad, resulta primordial conocer las particularidades presentes en los jóvenes que potencializan el riesgo para poder potencializar sus recursos (Luna, 2015).

Las diferencias sociodemográficas y económicas existentes en el país se perpetúan a través de las generaciones, esta situación contribuye al surgimiento de problemáticas, tales como la violencia y delincuencia (Barcelata, 2011).

El consumo de sustancias adictivas, las conductas suicidas y los trastornos de conducta sexual desprotegida se consideran conductas de riesgo que afectan directamente la salud de los adolescentes (Luna, 2015).

3.4.1 violencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) indica que la violencia juvenil es un problema de salud pública que incluye una serie de actos que van desde la intimidación y las riñas hasta el homicidio, pasando por agresiones sexuales y físicas más graves. Reporta que es una causa importante de mortalidad en los adolescentes, en su mayoría hombres. La violencia interpersonal representa un 43% de todas las defunciones de varones adolescentes registradas en países de ingresos bajos y medianos.

Cada año, se cometen en todo el mundo 200 000 homicidios entre jóvenes de 10 a 29 años, lo que supone un 43% del total mundial anual de homicidios.

Balbi, et al. (2012) plantean que es importante distinguir la agresividad y la violencia, ya que se trata de fenómenos diferentes, pero estrechamente ligados.

La agresividad se refiere a un movimiento que no necesariamente implica la intención de causar algún daño, incluso, las personas requieren practicarla para poder explorar el mundo, ya que se trata de un impulso indispensable para la conservación de la especie. Sin embargo, cuando se sale del control, se vuelve peligrosa para ellos mismos y para los demás, pierde su valor evolutivo y se convierte en violencia.

Entonces se habla de violencia cuando se lleva a cabo un acto que implica una acción voluntaria e intencional (o una no-acción) intencional que genera un daño o una lesión deliberados.

Sus efectos siempre son negativos, sin embargo, la mayoría de las veces cumple con una función útil para quien la ejerce. En algunos casos, por medio de la violencia, los adolescentes intentan ser reconocidos por el mundo exterior o se autolesionan con fines sedantes o placenteros. Resulta primordial identificar la función que el acto violento desempeña para quien lo practica (Balbi, et al., 2012).

Vale la pena preguntarse por qué los jóvenes están tan involucrados en actos violentos y protagonizan gran parte de las noticias y sucesos de esta índole si durante este periodo pasan gran parte del tiempo en actividades escolares y están al cuidado de los adultos.

Schwartz y Proctor (como se citó en Gómez y Gómez, 2013) plantean que, cuando un adolescente es testigo de actos violentos dentro de su barrio tiene más probabilidad de desarrollar dificultades cognitivas de tipo social tales como sesgos en la interpretación de intenciones y la tendencia a evaluar tales acontecimientos de manera positiva, de igual forma, cuando son víctimas de dichos sucesos desarrollan dificultades para regular sus emociones.

Como ya se mencionó, la familia representa el primer entorno social en el cual interactúa una persona y le sirve como modelo para el crecimiento y la seguridad. A pesar de ello, la cantidad de crímenes que se comenten dentro del hogar entre familiares es muy alto (Balbi, et al., 2012).

Ese hecho puede llegar a normalizarse por parte de los integrantes de la familia y adoptarse como forma relacional, además, es muy probable que no existan datos claros sobre lo que puede ocurrir en ese núcleo, ya que muchos de los actos no se denuncian por factores como la vergüenza y el miedo.

Cuando se adopta la violencia como forma de relacionarse, se considera que ejerce una función en las dinámicas familiares. Los adolescentes pueden adoptarla como forma para conseguir lo que desean o como forma de expresión.

Las dinámicas establecidas en las familias pueden ser un potencializador de las formas de violencia que adquieren los adolescentes. Ya se mencionaron los modelos rígidos de familia que se presentan, ante tales modelos, Balbi, Boggiani, Dolci & Rinaldi (2012) hacen mención de cómo los adolescentes y los padres mantienen tales conductas violentas.

- *Modelo hiperprotector.* Cuando los adolescentes que son hiperprotegidos se encuentran ante un fracaso de cualquier tipo, desarrollan

conductas agresivas para descargar su frustración, ante eso, los padres se muestran preocupados intensificando con ello la conducta.

- *Modelo democrático.* Los adolescentes aprendieron que subiendo el tono de voz consiguen lo que desean, someten a los padres para obtener beneficios sin pedir nada a cambio y con el fin de evitarles el conflicto terminan cediendo a sus peticiones.

- *Modelo intermitente.* Debido a la falta de reglas claras y figuras de autoridad, los adolescentes establecen conductas violentas como el único guion estable y los padres adoptan figuras diferentes que terminan por confirmarle al adolescente que la violencia es el único guion estable.

- *Modelo autoritario.* Ante las normas excesivamente rígidas surgen conductas violentas por parte de los adolescentes como forma de rebelión.

Es entonces el entorno más próximo u n detonador de la violencia, y las relaciones que se establecen principalmente en la familia lo que sigue manteniendo tales conductas.

Las manifestaciones (cada vez más frecuentes) de violencia que se presentan en las zonas urbanas son un estresor en la vida en general de la población (Gómez & Gómez, 2013).

Cuando tales conductas no son frenadas o corregidas y más bien son potencializadas, es muy probable que estas también se manifiesten en las nuevas relaciones que se formen.

Los siguientes lazos que se crean son con los pares y grupos de amigos, que, como ya se mencionó, pueden ser potencializadores de conductas tanto positivas como negativas.

Los grupos de amigos pueden llegar a adoptar y establecer actos de violencia como forma de convivencia, realizan agresiones a manera de juego llegando a herir e incluso a matar a otra persona perteneciente o no al mismo grupo (Balbi, et al., 2012).

De igual forma, la violencia puede ser manifestada hacia uno mismo en forma de autolesión, a continuación, se abordará tal tema.

3.4.2 Autolesión.

Es importante hacer una distinción entre los comportamientos con intención suicida y la autolesión, ya que como lo mencionan Balbi, et al., (2012) “el adolescente que quiere morir desea poner fin a todas las sensaciones, mientras que el autolesionador en cierto modo pretende estar bien, aliviando el sufrimiento y el malestar (p.48)”

Balbi, et al., (2012) mencionan que los rituales de autolesión tienen dos efectos fundamentales:

- ❖ **Anestésico:** Reducen la sensación de estrés y se utilizan como estrategia de afrontamiento para mitigar de forma rápida algunas sensaciones y emociones dolorosas. En este caso, la persona utiliza su cuerpo como depósito de sus tristezas, sin embargo, cuando las heridas que se realizan con la intención de eliminar el dolor cicatrizan, el dolor retorna con mayor intensidad.

- ❖ **Búsqueda de placer en el dolor:** se trata de una especie de ritual de anestesia psicológica que se obtiene a través del sufrimiento físico. La repetición de tal conducta hace agradable el dolor autoinfligido y lo convierte en una compulsión, esto produce una fuerte liberación de endorfinas, que exaltan el placer y mitigan el dolor.

Se observa que cuando se cometen actos autolesivos, se dan no como actos autodestructivos, sino como modalidades autopunitivas en las que se inflige un dolor físico para aliviar otro dolor de tipo emocional. Estos comportamientos no son suicidas, ya que no se busca poner fin a la vida, el objetivo es la búsqueda compulsiva de sensaciones fuertes (Nardone & Selekman, 2013).

3.4.3 consumo y abuso de sustancias.

La OMS reporta que, a nivel mundial, al menos uno de cada diez adolescentes (de 13 a 15 años) consume tabaco, y en algunas regiones esa cifra es mucho mayor.

En la actualidad, el consumo de drogas entre los adolescentes es uno de los comportamientos más problemáticos. La edad promedio del inicio del consumo es a los 14 años (García & Carvalho, 2008).

El consumo nocivo de alcohol entre los adolescentes es un tema que preocupa cada vez más a muchos países, ya que sus efectos provocan que se disminuya el autocontrol y se aumenten los comportamientos de riesgo tales como relaciones sexuales no protegidas, accidentes de tránsito, violencia y problemas de salud en una etapa posterior de la vida (OMS, 2018).

El abuso de drogas implica el consumo dañino de alcohol o de otra sustancia que puede dar lugar a la dependencia o adicción. Las drogas adictivas son peligrosas para los adolescentes porque estimulan partes del cerebro que continúan su desarrollo durante la adolescencia.

A menudo, el tabaquismo comienza a inicio de los años de adolescencia como señal de rudeza y rebeldía. Esa imagen es la que hace que el adolescente tolere el disgusto inicial, después de ello, los efectos de la nicotina toman el control del mantenimiento del hábito (Papalia, Wendkos & Duskin 2010).

Para un adolescente, entrar en el mundo de las adicciones resulta muy fácil. Las bebidas alcohólicas y en algunos casos también las drogas duras (cocaína, heroína, ácidos, marihuana y otros) son sustancias presentes en las reuniones y fiestas familiares.

Gómez (2003) plantea que el acceso a estas sustancias se verá favorecido si existe desintegración familiar, relajamiento de los valores y falta de orientación y supervisión paterna, materna e incluso de sus profesores.

3.6 Nuevas tecnologías y su uso en la adolescencia.

Desde el año 1969, se ha venido produciendo una revolución tecnológica que ha promovido el desarrollo y la masificación de aparatos tecnológicos generando, un intercambio global que ha modificado los paradigmas de la comunicación (Arab & Díaz, 2015).

Debido a las características propias de su edad evolutiva, la familiaridad con su manejo, el fácil acceso y las ventajas que encuentran en su uso, son los adolescentes el grupo con mayor riesgo de hacer un uso inadecuado de los medios de comunicación (Echeburúa, 2012).

Internet llama mucho la atención en esta etapa debido a que obtienen respuestas rápidas, recompensas inmediatas y gran interactividad

La comunicación que se da con el uso del internet genera el efecto “contagio” entre los adolescentes. Existen en la red grabaciones de adolescentes practicando conductas autolesivas y a menudo, los chicos que las practican se conectan por medio de foros y chats dedicados al tema, el peligro radica en que se comparte el dolor haciendo de eso, una experiencia placentera, lo cual refuerza esos comportamientos.

El uso excesivo de las nuevas tecnologías puede contribuir (sobre todo en los adolescentes) a desarrollar y mantener comportamientos violentos, especialmente de tipo autolesivo (Balbi, et al., 2012).

Cuando el internet se usa de manera desmedida, puede actuar como una droga estimulante que produce cambios fisiológicos en el cerebro como el aumento de la dopamina y otros neurotransmisores vinculados al circuito del placer. En esos casos, su privación puede causar síntomas de abstinencia como humor depresivo, irritabilidad, inquietud psicomotriz, deterioro en la concentración y trastornos del sueño. Como en las adicciones químicas, las personas adictas experimentan dependencia y pérdida de control a pesar de las consecuencias negativas que implican en la salud y el bienestar (Echeburúa & Requesens, 2012).

El internet se ha convertido en el símbolo por excelencia de la sociedad de la información, sin embargo, es un campo de estudio relativamente novedoso del que se sabe poco (Fuente, Herrero y García, 2010).

En un estudio realizado por Fuente, Herrero y García (2010) abordan las relaciones online desde una visión positiva, es decir, plantean que las relaciones establecidas por medio de recursos electrónicos son una fuente de apoyo social. Las redes sociales brindan la facilidad de poder mantener contacto con personas que comparten los gustos e intereses del usuario, por ello se plantean estas relaciones como más enriquecedoras. De igual forma, este tipo de comunicación requiere de elementos diferentes a los requeridos en la comunicación cara a cara, por ello, muchas personas se pueden llegar a sentir más cómodas y les es más fácil socializar de esta forma.

Las fuentes de apoyo social con las cuales cuentan los adolescentes representan formas y niveles de interacción que les hacen sentir amados, estimados y/o valorados (Barcelata, 2011).

Una red social es una estructura formada por personas que están interconectadas por internet. Constituyen un grupo dinámico, en continua evolución y abierto a nuevas incorporaciones, lo cual hace posible el fácil acceso a ellas y el contacto con personas desconocidas.

Las redes sociales cubren necesidades psicológicas básicas de los adolescentes, tales como hacerse visibles, reafirmar la identidad ante el grupo, divertirse o estar conectados con los amigos (Echeburúa & Requesens, 2012). Esto hace que resulten tan atractivas y significativas en su vida.

Arab y Díaz (2015) indican que las redes sociales han traído aspectos positivos y negativos en la vida de los adolescentes.

Aspectos negativos:

- Se produce un alto grado de exposición deseada y no deseada a pornografía en usuarios de internet.
- Se genera una baja capacidad de lectura facial y de habilidades sociales directas.
- El internet y las redes sociales pueden estimular fácilmente conductas de exhibicionismo, agresividad, engaño, entre otros, debido a la existencia de anonimato y falseamiento de identidad.
- Exposición al *grooming* lo cual es un conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganar la confianza de alguien a través de internet, adquiriendo poder y control sobre ella con el fin de abusar sexualmente de él o ella.
- Ciberbullyng. Forma en que los medios de comunicación pueden favorecer la violencia sobre distintos grupos de personas.

- Sexting. Práctica que consiste en compartir imágenes de tipo sexual por medio de internet. El riesgo consiste en que las imágenes sean publicadas y viralizadas.
- Ciberadicción. Se da cuando la persona pierde el control sobre el uso que le da al internet lo cual le conduce al aislamiento y al descuido de las relaciones sociales, de las actividades académicas, recreativas, de la salud, entre otras.

Aspectos positivos:

- El uso de internet produce una mayor capacidad de aprendizaje perceptual y permite hacer frente a varios estímulos de manera simultánea.
- La creación de blogs, videos y páginas web pueden desarrollar sentimientos de competencia, generación de elementos educativos, educación sexual, promoción y prevención en salud y apoyo en logros académicos.

Debe de quedar claro que las redes sociales no son buenas o malas, sino que constituyen un espacio de libre acceso para todas las personas. Puede decirse entonces, que las redes sociales online no llegaron precisamente para desplazar la comunicación cara a cara, más bien, las complementa.

Cualquier inclinación desmedida hacia alguna actividad, aunque no exista una sustancia química de por medio, puede desembocar en una adicción. La cual se refiere a una afición patológica que genera dependencia y resta libertad al ser humano al estrechar su campo de conciencia y restringir la amplitud de sus intereses (Echeburúa & Requesens, 2012).

Los avances tecnológicos han modificado las relaciones entre las personas llevándolas a ser instantáneas y fragmentarse con facilidad. Así mismo, hacen posible acercar lo lejano y alejar lo cercano, propiciando que los jóvenes tengan la posibilidad de estar cerca de la maldad (Bengoa, 2015).

Para los adolescentes el uso de tales medios puede potencializar muchas de las conductas de riesgo que hasta aquí se han mencionado. Sin embargo, su uso es

inevitable y se requiere que exista supervisión por parte de los tutores y el cuidado de que se les dé un manejo adecuado.

Capítulo IV. Metodología.

En este capítulo se presenta la metodología utilizada, la cual se realizó bajo una perspectiva cualitativa, específicamente desde la investigación-acción.

Se comenzará exponiendo la justificación, planteamiento del problema, objetivos y método utilizado, finalmente, se hace mención de las fases que se siguieron en el proceso.

4.1 Justificación.

La preparación académica y profesional que deben de tener los orientadores y el personal educativo de las escuelas secundarias necesita cumplir con las demandas de los planes de estudio y programas de la Secretaría de Educación Pública, no sólo en el ámbito académico, sino también en el manejo de destrezas y habilidades necesarias para hacer frente a las problemáticas y dificultades que se presentan en el contexto escolar, familiar y social del adolescente.

Es necesario que el manejo de las situaciones que se presentan sea integrador, en donde se tomen en cuenta todos los factores que influyen en el origen y mantenimiento de los conflictos que obstaculizan el bienestar de los estudiantes y maestros que en muchas ocasiones impactan a la familia.

Lograr identificar la manera en que los diferentes subsistemas escolares influyen en el mantenimiento de los problemas y conseguir dar solución a los mismos es una tarea compleja que el orientador educativo debe lograr, por lo tanto, es fundamental que cuente con habilidades y estrategias que se adecuen a la poca disponibilidad de tiempo del cual disponen para dar seguimiento a todos los casos que se le presentan.

4.2 Planteamiento del problema.

Los orientadores escolares son los principales encargados de manejar los problemas socioemocionales de los adolescentes en las escuelas secundarias, sin embargo, sus condiciones de trabajo tales como falta de tiempo, espacio en el plantel y falta de actualización del conocimiento les impiden hacerles frente de manera óptima.

Por lo tanto, requieren de estrategias eficaces que puedan aplicar en el contexto escolar de manera breve y estratégica, tomando en cuenta todos los elementos que confluyen en el mantenimiento de los problemas e identificando a quienes estén más dispuestos a darles solución y orientarlos para conseguirlo.

4.3 Objetivos.

- **General:**

Detectar los obstáculos a los cuales se enfrentan los orientadores educativos en una escuela secundaria e intervenir en los problemas de convivencia escolar para conocer el funcionamiento de estos y proponer herramientas de intervención que les faciliten la resolución de problemas con los adolescentes en el contexto escolar, siguiendo como guía el Modelo de Terapia Breve de Resolución de Problemas y las propuestas de intervención del Modelo de Terapia Breve Estratégica.

- **Particulares:**

1. Detectar los obstáculos a los cuales se enfrentan los orientadores educativos, los cuales les impiden cumplir con sus funciones de manera óptima.
2. Identificar de qué manera las medidas tomadas por los diferentes subsistemas del entorno escolar (director, orientadores, profesores, prefectos, alumnos y tutores de los estudiantes) contribuyen en el mantenimiento de las problemáticas presentadas por los alumnos.
3. Intervenir en el subsistema más dispuesto a dar solución a las problemáticas presentadas.
4. Detectar las estrategias que resulten más adecuadas en la solución de los problemas de convivencia escolar.
5. Proponer herramientas de intervención estratégica adaptadas al trabajo que realizan los orientadores educativos con los estudiantes.

4.4 Método.

preguntas de investigación.

- ¿Qué estrategias utilizan los orientadores para hacer frente a las problemáticas que se presentan con los alumnos?
- ¿De qué manera se pueden resolver los problemas de convivencia escolar tomando como guía el modelo De Terapia Breve de Resolución de Problemas y considerando las funciones del departamento de orientación?
- ¿De qué manera se puede intervenir en los problemas de convivencia escolar de forma breve y eficaz tomando en cuenta a todos los involucrados en el plantel?

Diseño y tipo de estudio.

La metodología empleada para el presente trabajo es de corte cualitativo, con alcance descriptivo de campo. El diseño de la investigación es investigación–acción. Este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas.

La finalidad de la investigación-acción no radica en encontrar las causas de los problemas, sino en actuar de manera urgente y eficaz sobre ellos. Participar en ella conduce a nuevos descubrimientos para todos los involucrados (Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals, Zamosc, Kemmis & Rahman, 1992).

Según Kemmis y McTaggart (en Buendía, Colas & Hernández, 1998), tiene las siguientes características:

- a) Se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, ya sean educativas, sociales y/o personales.
- b) Se desarrolla en forma participativa, es decir, en grupos que plantean algún tipo de mejora de sus prácticas sociales y vivenciales.
- c) Se desarrolla en un proceso en espiral de cuatro fases: Planeación, acción, observación y reflexión, que se pueden repetir cuantas veces sea necesario.
- d) Se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje, dado que las personas implicadas realizan análisis críticos de las situaciones que viven (clases, centros o

sistemas); induce a que se teorice acerca de las practicas que se analizan y exige que estas acciones y teorías sean sometidas a prueba.

Unidad de análisis.

Condiciones de trabajo y forma en que los orientadores abordan las problemáticas presentadas en la interacción escolar.

Escenario.

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria pública ubicada en la alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México.

Participantes.

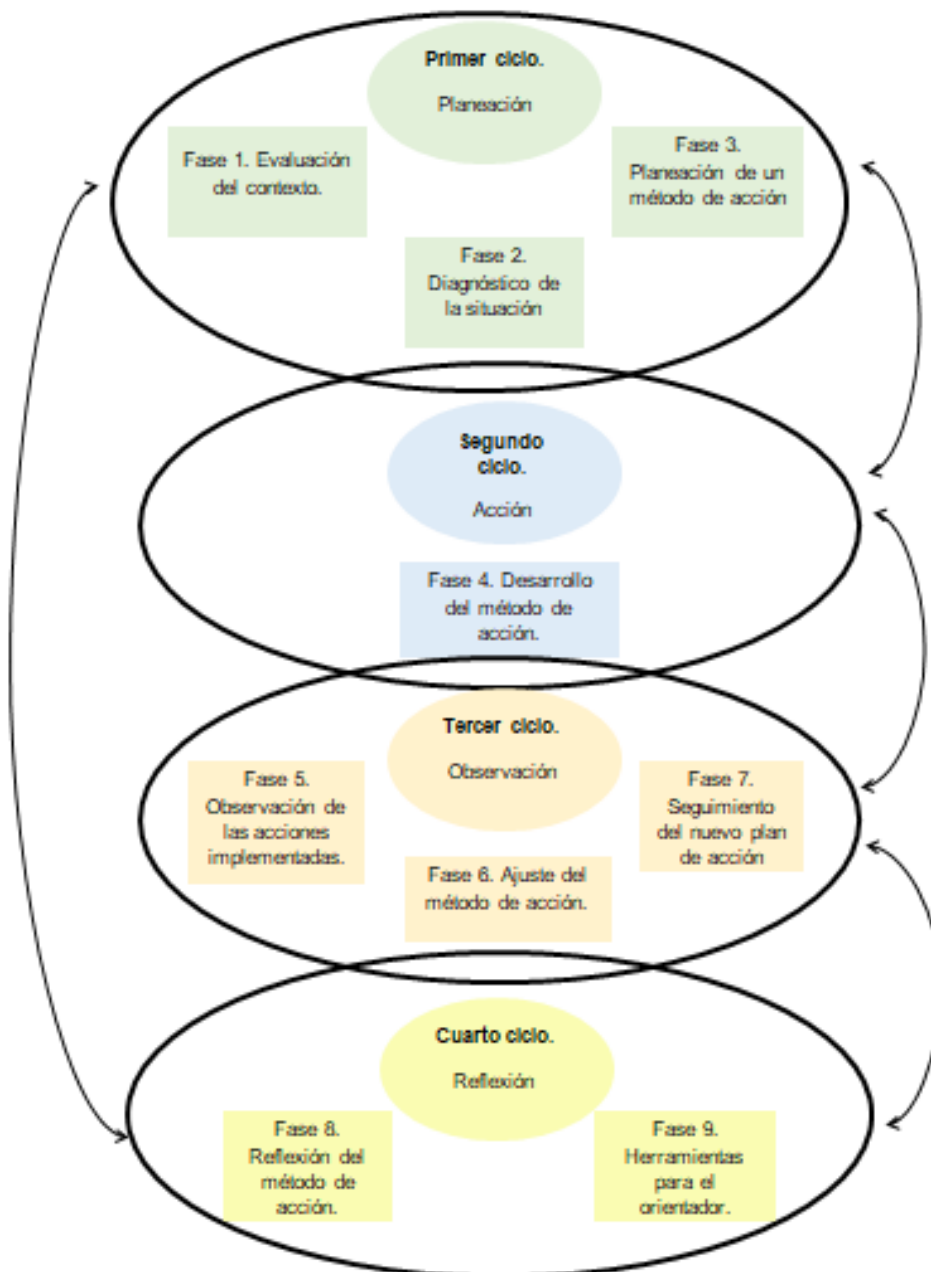
Orientadores, alumnos, tutores, profesores, prefectos y director de una escuela secundaria.

4.5 Procedimiento.

A continuación, se describen los ciclos y las fases que se siguieron a lo largo de toda la investigación, así como los ajustes realizados.

En la siguiente figura se ilustran los ciclos y fases que se siguieron durante toda la investigación, más adelante se ahondará en la descripción de cada fase.

Figura 1. Procedimiento Investigación-acción.



PRIMER CICLO.

Planeación.

Fase 1. Evaluación del contexto.

Por medio de entrevistas, se obtuvo información acerca de los problemas recurrentes a los cuales se enfrentaban los orientadores educativos del plantel y los obstáculos que les impedían llevar a cabo sus labores, así como los intentos de solución que empleaban, también se entrevistó al director del plantel y a los prefectos para conocer la forma en que ellos se involucraban en tales problemas y las medidas que tomaban para hacerles frente.

- Se entrevistó al director de la escuela con el objetivo de conocer las principales problemáticas y la forma en que les daba solución a las mismas, así como los lineamientos que deben seguir los orientadores, prefectos y profesores.
- Se acudió al departamento de orientación para conocer el lugar de trabajo y la dinámica que seguían en sus actividades los orientadores, se les entrevistó con la finalidad de identificar los métodos utilizados ante las dificultades con los alumnos y se les solicitó una lista de los estudiantes identificados como *problemáticos*, una vez obtenida, se revisó su expediente de reportes para llevar el seguimiento de cada uno de ellos.
- Se entrevistó a dos prefectos del plantel para conocer los lineamientos que seguían al llevar cabo sus funciones, los problemas que ellos detectaban como más frecuentes y su forma de proceder ante ellos.
- Se tuvieron entrevistas individuales con los alumnos identificados con la finalidad de conocer la forma en que ellos abordaban las situaciones que los hacían tener quejas por parte de los profesores y prefectos.
- Se contactó a los tutores de los alumnos identificados para concretar una entrevista y conocer las características de la situación en el contexto familiar, así como la postura e intentos de solución por parte de ellos.
- Se entrevistó a los profesores de los alumnos identificados con la finalidad de conocer su desempeño escolar dentro del salón de clases y su información

académica, así como las estrategias que ellos seguían para manejar las problemáticas dentro del salón de clases.

Fase 2. Diagnóstico de la situación.

La finalidad fue conocer los elementos esenciales que mantenían las soluciones intentadas por parte de los involucrados (alumno, familia, profesores, prefectos orientadores) en cada caso detectado y cómo eso hacía que los alumnos presentaran gran cantidad de reportes.

Fase 3. Planeación de un método de acción.

Una vez detectadas a las personas más dispuestas a colaborar en los casos presentados y sus posturas, se planificó la forma de solucionar las problemáticas, tomando en cuenta la información obtenida hasta ese momento.

SEGUNDO CICLO.

Acción.

Fase 4. Desarrollo del método de acción.

- Conforme a los datos obtenidos, se continuaron llevando a cabo sesiones individuales con los alumnos y sus tutores.
- Se corroboraban los avances o retrocesos académicos con los profesores con la finalidad de conocer el impacto que las sesiones estaban teniendo en los alumnos dentro del salón de clases.

Se tenían entrevistas semanales con los profesores para detener las soluciones que intentaban para controlar la conducta durante las clases o manejar las problemáticas que no estaban teniendo resultado y se les daban recomendaciones para colaborar en el éxito de los casos.

- Cada semana se acudía al departamento de orientación para darle seguimiento al expediente de reportes y se les pedía a los orientadores informes sobre la situación con los alumnos. Así mismo, se hacían recomendaciones basadas en el protocolo sobre el manejo de los casos.

- Se entrevistaba a los prefectos semanalmente para llevar un seguimiento de la conducta observada de los alumnos durante el receso y tiempos libres, así como una retroalimentación a las estrategias que ellos utilizaban para manejar las situaciones que les ocasionaban conflictos.

TERCER CICLO.

Observación.

Con los datos obtenidos hasta ese momento en las entrevistas con los alumnos, sus tutores, profesores, prefectos y orientadores se evaluaron las estrategias que habían dado resultado y se identificaron los avances o retrocesos de los casos.

fase 5. Observación de las acciones implementadas.

Se observó la forma en que las intervenciones estaban funcionando, por medio de entrevistas de seguimiento a los profesores, orientadores, prefectos y tutores de los alumnos y se corroboró que se estuvieran cumpliendo los objetivos planteados.

- Se corroboró que, en el expediente, comenzaran a disminuir los reportes y se identificó si los profesores notaban un mejor desempeño escolar y la forma en que contribuían para conseguirlo.
- Se acudía a las juntas de consejo en donde se observaba la dinámica de las mismas, la comunicación y relación establecida entre el personal educativo. De igual forma, se exponían los avances de la investigación presente y se resolvían las dudas que algunos profesores planteaban.

Fase 6. Ajuste del método de acción.

Conforme a las observaciones realizadas en el ciclo anterior, se hicieron los ajustes pertinentes para conseguir los objetivos planteados.

Fase 7. Seguimiento con el nuevo plan de acción.

Se observó la forma en que los ajustes implementados contribuían a los objetivos de la investigación.

CUARTO CICLO.

Reflexión.

Fase 8. Reflexión del método de acción.

Se hicieron reflexiones sobre las medidas implementadas durante toda la investigación, para conseguirlo se tomaron en cuenta:

- Testimonios de todos los participantes (director, orientadores, profesores, prefectos, alumnos y padres de familia).
- Audiograbaciones hechas durante las sesiones individuales con cada participante.

Fase 9. Herramientas para el orientador en el abordaje estratégico de los conflictos escolares con los adolescentes.

Con base en los pasos seguidos durante la investigación, se realizó una propuesta con estrategias que el orientador puede utilizar en el manejo de los conflictos que se presentan con los adolescentes.

Análisis de datos.

Los datos obtenidos fueron analizados a través de:

- Análisis de los problemas (videograbaciones) a la luz de las fases del modelo de Resolución de Problemas y Modelo de Terapia Breve Estratégica.
- Análisis de redes entre individuos, para cotejar el resultado de las intervenciones.

4.6 Resultados.

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron en cada uno de los ciclos que se describieron anteriormente.

PRIMER CICLO.

Planeación.

Fase 1. Evaluación del contexto.

Por medio de las entrevistas realizadas a los orientadores, director, prefectos y profesores se detectaron las problemáticas más frecuentes a las cuales se enfrentaban con los alumnos y la forma en que cada uno intervenía ante ellas.

En primer lugar, se entrevistó a los orientadores y se observó el lugar de trabajo y la dinámica seguida en el abordaje de las problemáticas. Durante la jornada escolar, acudían 3 orientadores al plantel, sin embargo, sólo se tuvo acceso al trabajo de dos de ellos debido a que eran quienes pasaban la mayor parte del tiempo en la escuela y el tercero sólo asistía una hora al día y su tiempo era limitado.

Los problemas identificados y los intentos de solución se presentan tal cual los planteó cada orientador y el orden en el que los mencionó.

Tabla 4. Entrevista a orientadores del plantel.

	Problemas identificados.	Intentos de solución.
Orientador 1	<ul style="list-style-type: none">• Falta de tiempo para poder darle seguimiento a todos los casos problemáticos. Debido a la cantidad de alumnos resulta imposible dar la atención debida a cada uno de ellos.• Los prefectos mandan a orientación a los alumnos por situaciones que no lo ameritan	<ul style="list-style-type: none">• Hablar con los alumnos de manera muy breve y aconsejarles sobre la situación, principalmente pidiéndoles que se comporten de manera más adecuada.• No poner reportes en todas las situaciones, solo en aquellas que en verdad lo ameritan y regresar al alumno a su salón.

	<p>y se satura el tiempo y espacio del cual disponen los orientadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No contar con estrategias adecuadas para dar solución a las problemáticas que se presentan con los alumnos del plantel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer que los alumnos tengan confianza y tratar de entenderlos y no regañarlos por lo que hacen.
<p>Orientador 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos padres de familia llegan a la escuela muy molestos por situaciones complicadas con sus hijos lo cual obstaculiza el dialogo con ellos. • Vulnerabilidad de la escuela debido a que los padres de familia llegan muy alterados a la escuela pidiendo que se dé solución a los problemas y cuando no es así, demandan ante la supervisión escolar u otras instituciones. • Otras personas de la escuela (prefectos, otros orientadores o maestros) intervienen en los problemas que él ya está solucionando. • Problemas que se dan por redes sociales como cyberbullyng o acoso. • Los orientadores tienen mucha carga administrativa y eso no le permite llevar a cabo programas de prevención con los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre escuchar a los padres de familia y hacerles saber que lo más importante es resolver la situación por el bien de sus hijos. • Tratar de solucionar la situación siempre en la escuela antes de que lleguen a instancias mayores y procurar que los padres se vayan satisfechos con las soluciones acordadas, por ello, cuando acude un padre de familia, le da prioridad y lo atiende de la forma más amable posible, escuchando primero todas las quejas que presenta sin interrumpirlos. • Mostrarles a los padres las pruebas de lo que sus hijos hicieron y no mostrar sorpresa ni miedo ante sus amenazas, siempre fijarse en su lenguaje no verbal y tomarlo para llegar a soluciones adecuadas. • Aprovechar cada espacio libre disponible para adelantar los trabajos administrativos y disponer de tiempo para cuando se presenten problemas con los alumnos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los prefectos y maestros ven la orientación como salvación ante cualquier situación y frecuentemente hacen venir a los alumnos por situaciones que no lo deberían de hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • No contradecir a los prefectos respecto a las quejas sobre los alumnos y atenderlos, aunque no en todos los casos ponga el reporte que solicitan los profesores y prefectos.
--	---	--

La comunicación entre los orientadores era muy constante y funcional, lo cual les permitía llevar el seguimiento de todos los casos de manera conjunta, en la mayoría de ellos, un orientador atendía a los padres de familia que el otro orientador mandaba a llamar. Para controlar esa situación, se anotaba en el expediente todo lo que acontecía respecto al caso. Sin embargo, debido a que cada quién cubría horarios diferentes, la comunicación que mantenían era por medio de los expedientes a los cuales, los tres orientadores tenían el mismo acceso.

La preparación académica del orientador 1 era en Pedagogía, en las entrevistas comentó que, a pesar de su formación, en muchas ocasiones no encontraba las herramientas adecuadas para hacerles frente a situaciones complicadas con los alumnos.

En el caso del orientador 2, su formación era en Psicología, mencionó que contaba con herramientas muy adecuadas, el uso de familiogramas, reencuadres, uso estratégico del lenguaje, tarea de abordó, entre otras. No seguía ningún enfoque en particular, solo seleccionaba estrategias que consideraba adecuadas para el caso, sin embargo, lo que se le complicaba era que en la mayoría de los casos no contaba con el tiempo suficiente para dar seguimiento a los casos.

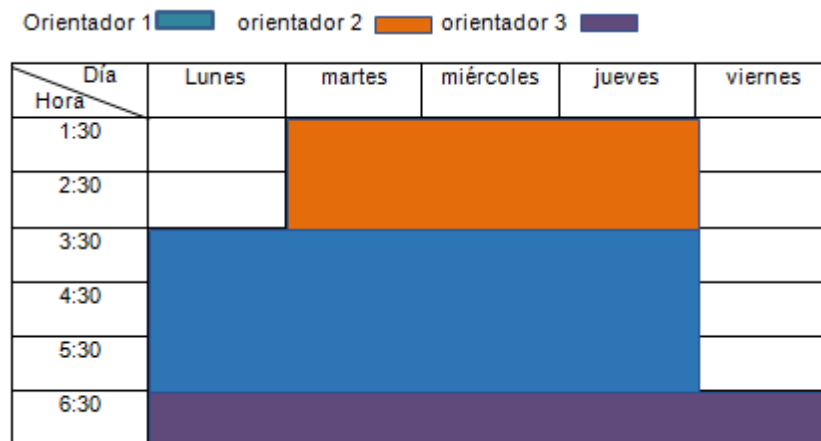
Descripción del escenario de trabajo: El lugar de trabajo es una oficina en la que se encuentran dos escritorios (uno para cada orientador), se cuenta con un locker, el cual comparten y ahí se guardaban los expedientes de reportes de los alumnos, así como sus historiales académicos El espacio es amplio, sin embargo, no suficiente en las ocasiones

en las cuales se requiere tratar asuntos con varios estudiantes, padres de familia y profesores.

El expediente se conforma de un compilado de todos los alumnos del plantel con un apartado para cada uno de ellos, dividido en grados y grupos, ahí se encuentran reportes detallando la situación presentada con su respectiva fecha de ocurrencia, cuando los profesores son quienes lo solicitaban, firman el mismo.

Los orientadores no se encontraban en el plantel de tiempo completo. El orientador 2 asistía sólo los martes, miércoles y jueves durante 2 horas cada día y el orientador 1 asistía los lunes, martes, miércoles y jueves durante tres horas y el orientador 3 asistía todos los días durante una hora. Por lo tanto, los viernes el departamento se encontraba solo la mayor parte del día. Las tareas administrativas eran divididas entre los tres orientadores.

Figura 2. Horarios de asistencia al plantel de los 3 orientadores.



A continuación, se presenta la información obtenida con las entrevistas realizadas al director del plantel.

Tabla 5. Entrevista a director del plantel.

	Problemas identificados.	Intentos de solución
Director	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comunicación entre la escuela y los padres de familia. Debido a que la mayoría de ellos no pueden acudir a los llamados, es muy difícil mantener contacto. • Padres empoderados por la autoridad que ante cualquier problema presentan quejas a las autoridades escolares. • Algunos profesores no siguen el protocolo indicado para abordar las problemáticas tanto con alumnos como con padres de familia y eso complica aún más las situaciones. • Gran parte de los alumnos vienen de “familias disfuncionales”, lo cual les afecta directamente en su rendimiento escolar y no hay forma de intervenir ante tal situación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atender siempre a los padres de familia con amabilidad cuando se presenta en el plantel. • Ante cualquier problemática escuchar al padre de familia y convencerlo de solucionar la situación en la escuela antes de acudir a otras instancias. • En las juntas de consejo marcar los puntos principales con los profesores y el personal sobre el protocolo a seguir para abordar las problemáticas.

Con las entrevistas realizadas al director, se identificaron problemáticas principalmente con los padres de familia. El principal problema era que antes de que los tutores de los alumnos asistieran a la escuela para conocer e intentar solucionar la situación, acudían directamente ante la supervisión escolar para presentar sus inconformidades. Después de ello el director tenía que presentar soluciones ante la supervisión escolar y realizar una serie de trámites encaminados a la comprobación de que tal asunto se había resuelto, lo cual implicaba tiempo para él fuera de la escuela.

El tener que ocupar gran parte de su jornada laboral resolviendo asuntos de esta índole no le permitía atender sus funciones escolares ni implementar estrategias para el mejoramiento académico o dar seguimiento a estrategias ya hechas.

Posteriormente, se entrevistó a los prefectos de primer y segundo grado.

Tabla 6. Entrevistas con los prefectos del plantel.

	Problemas identificados.	Intentos de solución.
Prefecta de primer año.	<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas familiares que tienen los alumnos no les permiten concentrarse durante las clases y hacen que presenten conductas como bullying, violencia, aislamiento, cutting etc. • Los alumnos no reciben atención por parte de su familia y buscan con quién platicar durante las clases. • Los padres de familia no saben cómo educar a sus hijos, escucharlos y ponerles límites lo cual se refleja en su falta de disciplina en el ambiente escolar. • Los alumnos se hacen cutting cada vez con más frecuencia durante los ratos libres en la escuela e incluso durante las clases y no siguen las indicaciones de los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Platicar con los alumnos y decirles que los problemas familiares no deben afectarlos en la escuela. • Escucharlos y darles consejos cuando lloran o se están comportan mal, y apartarlos de sus compañeros o llevarlos con ella a platicar con la finalidad de ayudarlos. • Hacer revisión de brazos de manera esporádica y cuando detecta quienes se cortan, platicar con ellos y hacerles saber que eso no está bien. • Amenazar a los alumnos con mandarlos a orientación y repórtalos si es que

		<p>siguen presentando conductas inadecuadas, después de dos amenazas ella los lleva a tal departamento.</p>
<p>Prefecto de segundo año.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros no trabajan en equipo y se contradicen unos a otros, eso se ve reflejado en la conducta de los alumnos, ya que no tienen un lineamiento común a seguir. • Los padres de familia le creen todo a sus hijos respecto a las situaciones diversas que ocurren y cuando acuden a la escuela a solucionar algún conflicto llegan muy enojados y le hacen reclamaciones sin escuchar la versión del personal escolar. • Los alumnos necesitan quién los escuche sobre sus problemas y buscan a alguien que les de consejos, acuden a él para hacerlo, pero no cuenta con las herramientas para poder aconsejarles o brindarles alguna solución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar no involucrarse en los problemas entre los maestros y sólo enfocarse en su trabajo, seguir los lineamientos que se le plantean y apoyarse de los orientadores cuando no puede controlar las situaciones de indisciplina con los alumnos. • Hablar con los padres de familia cuando van a dar quejas y explicarles la situación, dándoles pruebas de lo que ocurrió realmente. • Sólo escuchar a los alumnos en lo que le dicen, pero procurar no saber mucha información porque en

		ocasiones estas son muy delicadas y prefiere mantenerse “al margen”.
--	--	--

La orientadora de primer año observaba la conducta de los alumnos durante la jornada escolar, pasaba por los pasillos y frente a los salones, verificando que ninguno de ellos se encontrara fuera del salón o de manera desordenada. Cuando algún profesor tenía que salir del salón, le solicitaban que se quedara a cargo del grupo. No contaba con algún lugar específico. Colocaba una mesa y una silla en el pasillo principal.

Las funciones del orientador 2 también eran realizadas de la misma forma, verificaba el orden en los pasillos observando que la conducta de los alumnos, cuando sorprendía a algún alumno manteniendo conductas desordenadas, les llamaba la atención, ante lo cual, los alumnos inmediatamente corregían la dinámica. Comentó que mostrar palabras y postura rígida era lo que le ayudaba a ejercer autoridad ante ellos y lograba mantener el orden, sin embargo, expresó que algunos estudiantes se acercaban a él para platicarle sus problemas y dificultades familiares ante lo cual no contaba con estrategias para darles respuestas que los ayudaran.

Cuando los profesores tenían dificultad con algún alumno, le indicaban al prefecto la situación y le pedían llevarlo a orientación para ponerle reporte o mandar citatorio al padre de familia. Se observó que los reportes eran la solución intentada más recurrente por parte de los profesores y los prefectos. Por su parte los orientadores procedían de acuerdo al expediente del alumno y cuando consideraban que la situación no ameritaba un reporte, lo pasaban por alto, sin embargo, le hacían creer al profesor que si se colocaba el reporte.

Ambos orientadores asistían al plantel los cinco días de la semana durante toda la jornada escolar.

Los orientadores detectaron a los alumnos que presentaban mayores problemas de conducta y a los que más reportes mantenían hasta ese momento. Se detectaron 13 casos, nueve de primer año y cuatro de segundo año. Motivo por el cual, no se entrevistó al prefecto de tercer año. En el expediente de reportes los alumnos de primer año eran los que presentaban un mayor porcentaje, seguidos de los alumnos de segundo año y el tercer grado mostró poca cantidad de problemáticas.

La falta de tiempo fue una constante entre el director y los dos orientadores, ya que la carga administrativa les impedía llevar a cabo sus funciones principales y las hacían sin poder dar seguimiento de los casos.

Se realizaron entrevistas con los alumnos detectados por el departamento de orientación y sus tutores para comenzar a llevar un seguimiento de los casos. Se acudió con sus profesores para tener un informe sobre su desempeño durante las clases e información sobre la conducta del alumno y la forma en que ellos abordaban los problemas presentados con ellos.

Los reportes de los alumnos identificados se daban por las siguientes conductas:

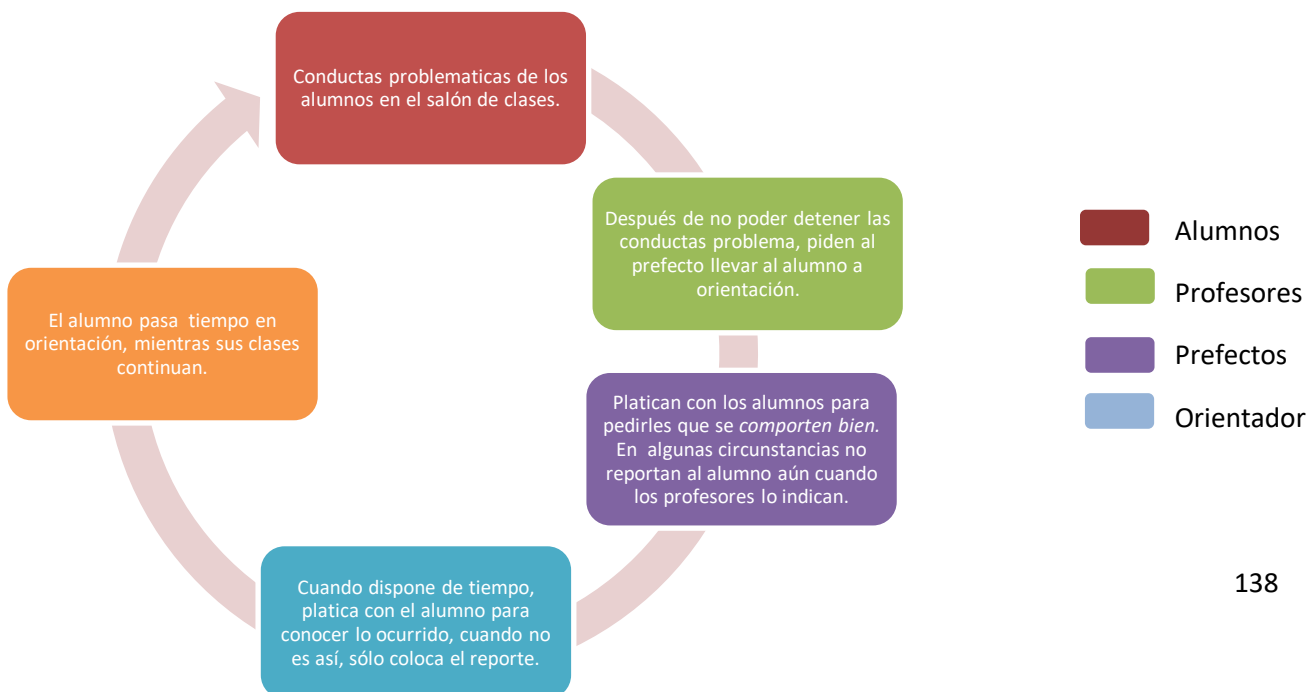
- 50% conductas desordenadas durante las clases (levantarse de su lugar cuando no se recibe tal indicación, jugar con compañeros cuando el profesor da las clases, hablar y reír con compañeros cuando el profesor no da permiso para hacerlo, salirse del salón de clases en un horario no indicado).
- 30 % cutting. Los alumnos se hacían cortes en sus muñecas, brazos, piernas, manos y estómago, lo cual era detectado por profesores, prefectos y en algunos casos por el director del plantel.
- 10% incumplimiento de tareas y trabajos escolares.
- 5% conductas violentas por parte de los alumnos. Golpes físicos durante clases, descanso y hora de la salida, uso de lenguaje ofensivo hacia compañeros y personal educativo y hostigamiento por redes sociales entre alumnos.
- 3% alumnos que se encontraban llorando durante las clases y el descanso por diversas razones.
- 2% otros.

Por su parte, los profesores comentaron que para abordar tales situaciones intentaban lo siguiente:

- Realizar clases dinámicas para evitar conductas desordenadas por parte de los alumnos durante las clases, sin embargo, en todos los grupos se presentaban 4 o 6 alumnos que en la mayoría de las clases persistían en las conductas inadecuadas. Ante ello recurrían a llamamientos de atención que consistían en amenazarlos sobre ser llevados a orientación si es que seguían presentando tales conductas, cuando a pesar de ello persistían en ellas, se le pedía al prefecto llevarlos con el orientador.
- Cuando detectaban conductas de cutting por primera vez en un alumno, hablaban con él para saber si podían ayudarlos en algo (asumían que lo hacían a consecuencia de algún problema) y cuando se seguía presentando tal conducta, los canalizaban a orientación.
- Al detectar algún tipo de conducta violenta, inmediatamente llevaban a los alumnos a orientación.
- En los casos en que se encontraban con algún alumno llorando, intentaban acercarse a él para frenar tal situación, sin embargo, no siempre contaban con el tiempo suficiente para hacerlo, ante lo cual, lo canalizaban a orientación.

Fase 2. Diagnóstico de la situación.

Figura 2. Pauta observada durante la investigación.



Se observó que la mayoría de los alumnos reportados buscaban pasar tiempo en orientación, esto debido a que perdían tiempo de clases, por otro lado, tener gran cantidad de reportes les brindaba un *estatus* ante sus compañeros, así mismo, obtenían llamar la atención de profesores y demás personal educativo. Los alumnos indicaban que buscaban que los maestros y prefectos se acercaran a platicar con ellos sobre sus problemáticas y tales conductas hacía que lo lograrán. Se observó que después de 3 reportes acumulados se hacía llamar a los padres de familia, sin embargo, muchas veces no acudían a atender los citatorios y la escuela no lograba encontrar estrategias para hacerlos ir a atender los llamamientos. Por otro lado, los alumnos creaban complicidad con los prefectos y en algunas ocasiones no se les llevaba a orientación aun cuando el profesor lo había indicado.

Se detectó que el principal problema al cuál se enfrentaban los orientadores era que se saturaban de alumnos que eran llevados por parte de los profesores y prefectos, lo cual les impedía darle la atención adecuada a cada caso. Por otro lado, requerían de estrategias que les permitieran detectar de manera breve los problemas de los alumnos y brindarles estrategias concretas (tanto a ellos como a sus tutores y profesores) para manejar las situaciones.

Fase 3. Planeación de un método de acción.

Después de las observaciones hechas en las dinámicas, se planearon las siguientes acciones para cada subsistema.

Tabla 7. Planeación con los diferentes subsistemas.

Subsistema	Acciones
Alumnos y sus tutores	Intervenciones individuales con un seguimiento semanal, por medio del protocolo del Modelo de Terapia Breve de Resolución de Problemas con la finalidad de detectar lo que hacía que los alumnos continuaran presentando las conductas que los llevaban a orientación y darle solución a las mismas.

<p>Profesores</p>	<p>Con este subsistema se planeó llevar un seguimiento para tener información del progreso que tenían las conductas de los alumnos detectados durante las clases, de igual forma, proporcionarles sugerencias sobre el manejo de tales conductas antes de considerar reportarlos en orientación.</p>
<p>Prefectos</p>	<p>La principal finalidad con este subsistema estuvo encaminada a que siguieran las indicaciones de los profesores, es decir, cuando se les diera la indicación de reportar al alumno lo hicieran bajo cualquier circunstancia y sugerir estrategias de dialogo estratégico para que las utilizarán en las recomendaciones que les hacían a los alumnos sobre su conducta.</p>
<p>Orientadores</p>	<p>Acudir al departamento de orientación para observar las estrategias de comunicación que utilizan y detectar las que les son funcionales y las que no lo son. Llevar un seguimiento en el expediente de reportes de los alumnos y comentar con ellos los avances de los casos, indicando las estrategias que contribuyen al manejo adecuado de las problemáticas presentadas.</p>
<p>Director</p>	<p>Dar sugerencias para el dialogo que establece con el personal académico durante las juntas de consejo, con la finalidad de que sigan las indicaciones que les hace, de igual forma, proporcionarle estrategias que podrá utilizar con la comunicación que mantiene con los padres de familia.</p>

SEGUNDO CICLO.

Acción.

Fase 4. Desarrollo del método de acción.

Se implementaron las acciones planeadas con cada subsistema. A continuación, se presenta la forma en que evolucionaron.

- Alumnos y tutores.

Se realizaron intervenciones individuales con los 13 alumnos detectados, los cuales fueron identificados por el departamento de orientación debido a que presentaban quejas por parte de los profesores con frecuencia.

En primero lugar, se entrevistó a los alumnos, posteriormente, se hizo llamar a sus tutores y se llevaba un seguimiento con ellos cada dos semanas. En tales intervenciones se llevó el siguiente proceso:

1. Identificación de visitantes, clientes y quejosos.
2. Identificación del problema.
3. Obtención de los intentos de solución.
4. Definición de primera señal de mejoría.
5. Identificación de la postura de los alumnos y sus tutores.
6. Maniobras y directivas encaminadas a detener los intentos de solución e implementación de formas totalmente diferentes de actuar respecto al problema.
7. Seguimiento de las intervenciones realizadas.

- Profesores.

Se acudía con los profesores cada dos semanas para llevar un seguimiento de las conductas de los alumnos identificados durante las clases. Se buscaba obtener la siguiente información:

1. Conductas concretas que realizan los alumnos, las cuales hacían que el profesor se viera en la necesidad de llamarles la atención y posteriormente reportarlos.

Para obtener la pauta, se les planteaba la siguiente pregunta:

Como si estuviera describiendo la escena de una película ¿Qué ocurre antes durante y después de que el alumno presente la conducta indeseada?

2. Medidas implementadas por parte del profesor.

Después de que se identificaba la pauta, se observó que los profesores acudían, en mayor medida, a orientación como solución inmediata, ante lo cual se indicó que tal método incrementaba el problema y los hacía perder autoridad ante los alumnos, ya que les mandaban con ello el mensaje de no tener la capacidad de manejar las situaciones presentadas.

Se le dedicaba tiempo a hablar de cada caso en particular y ajustar las estrategias con cada uno de los alumnos identificados, lo cual se hizo conforme a la información obtenida con cada alumno.

- Prefectos.

El principal objetivo fue que siguieran las indicaciones de los profesores cuando les pedían reportar a los alumnos, haciéndoles notar que, al no hacerlo, perdían capacidad para controlar la conducta de los estudiantes y ellos eran quienes terminaban teniendo que manejar la situación porque lograban salirse de sus clases y al mismo tiempo no recibían ninguna consecuencia.

- Orientadores.

Se tenía reunión con los orientadores dos veces por semana, en ellas se comentaba sobre el seguimiento de los casos y las estrategias que funcionaban en las intervenciones con los alumnos y sus tutores.

En el seguimiento del expediente de reportes se obtenía información sobre las situaciones concretas que hacían a los alumnos seguir presentándose en orientación (en los casos en los cuales seguía ocurriendo).

- Director.

Se acudió con el director cuando preparaba el contenido de las juntas de consejo y se le daban sugerencias para dar indicaciones a los profesores, prefectos y orientadores sobre los lineamientos que debían seguir.

Las sugerencias propuestas fueron las siguientes:

1. Antes de comenzar a dar sugerencias o indicaciones concretas al personal, preguntar su opinión respecto a los temas que se tocarían y conocer sus formas de abordarlos evitando descalificar sus acciones.
2. Evitar contradecir sus posturas y cuando considere pertinente, añadir un elemento más a tal opinión.

TERCER CICLO.

Observación.

Fase 5. Observación de las acciones implementadas.

A continuación, se presentan las observaciones de las acciones implementadas en cada subsistema.

Tabla 8. Observación de acciones implementadas.

Subsistema	Observaciones
Alumnos y sus tutores	Los alumnos disminuyeron la cantidad de reportes presentados. Las intervenciones llevadas a cabo por sus tutores y profesores fueron el principal factor que contribuyó en tal logro, se observó que los tutores acudían a todas las sesiones establecidas, situación que no se lograba en el departamento de orientación. Debido a la cantidad de casos atendidos y seguimientos a llevar con los demás subsistemas, se disponía de poco tiempo para llevar sesiones de seguimiento con los alumnos y eso hizo que se obstaculizara el seguimiento planeado con ellos.
	Los profesores reportaron que los alumnos identificados presentaban en menor medida las conductas problema y cuando si ocurrían, contaban con herramientas para

<p>Profesores</p>	<p>manejarlas antes de verse en la necesidad de sacarlos de las clases.</p> <p>Comentaron que había 2 casos en los cuales no podían llevar un seguimiento debido a que tales alumnos faltaban a la escuela 2 o 3 veces por semana.</p>
<p>Prefectos</p>	<p>Siguieron las sugerencias planteadas y acudían al departamento de orientación cada que el profesor lo solicitaba. Comentaron que acudían a orientación solamente en los casos en los cuales era necesario contactar a los tutores de los alumnos, tales situaciones se trataban de exceso de faltas, peligro de reprobar materias o cuando el alumno presentaba conductas violentas que dañaran a un tercero.</p> <p>Acudían a seguimientos con más frecuencia de lo planeado, lo cual saturó los tiempos establecidos con los alumnos.</p>
<p>Orientadores</p>	<p>Dejaron de tener reportes por parte de los alumnos identificados, sin embargo, la carga de reportes de nuevos casos seguía presentándose, en ellos ponían en práctica las estrategias que se les eran recomendadas y comentaron que las preguntas que utilizaban les permitían obtener información más concisa.</p> <p>Los orientadores mandaban al psicólogo los casos ante los cuales se consideraban incapaces intervenir, lo cual provocó que los seguimientos planeados en la investigación se dejaran de hacer con la frecuencia establecida.</p>

Director	Mostró capacidad para llevar las juntas de consejo y seguía las sugerencias propuestas. La comunicación que entablaba con los profesores y prefectos se veía libre de discusiones (lo cual indicaba que era un factor común en reuniones anteriores) y por lo tanto llegaban a acuerdos en común a seguir durante las jornadas escolares.
-----------------	---

Las intervenciones estaban haciendo que los casos lograrán tener un nuevo rumbo, en algunos casos, los problemas se estaban solucionando, en otros el avance era muy lento. En cada caso se requería llevar un seguimiento con los tutores, orientadores, prefectos y directivos, lo cual estaba siendo muy eficiente en la dinámica escolar, sin embargo, quedaba muy poco tiempo para poder dar seguimiento a todos los alumnos, por lo cual se pensó en una estrategia en donde se pudiera seguir atendiendo cada elemento del caso sin descuidar las intervenciones con los alumnos.

De igual forma, el hecho de que los alumnos acudieran a sesiones de manera continua los hacía perder algunas de sus clases, haciendo con ello que aumentara el retraso de trabajos y tareas escolares, por otro lado, los alumnos que no asistían a sesiones buscaban la forma de poder hacerlo para tener la oportunidad de perder clases. Debido a ello, se decidieron espaciar las sesiones con ellos y hacer alianzas con los profesores para tener sesiones en los momentos más adecuados.

Fase 6. Ajuste del método de acción.

Conforme a los datos obtenidos de cada alumno, y siguiendo los protocolos de intervención propuestos por el Modelo de Terapia Breve Estratégica se decidió dar seguimiento a los casos con los alumnos por medio de la propuesta de coaching estratégico y se identificó la sensación predominante que llevaba a los alumnos a seguir presentando las problemáticas planteadas, posteriormente se hicieron agrupaciones de acuerdo con cada emoción (miedo, rabia, placer y dolor) y se aplicaron las estrategias de intervención propuestas para cada sensación.

- Para determinar la emoción base predominante en los alumnos se tomaron en cuenta los siguientes elementos:
 - 1) Las soluciones intentadas redundantes (SIR).
 - 2) Determinar si la SIR era rígida, espontánea o padecida.
 - 3) Determinar si la SIR se expresaba en el nivel de estrategia, comunicación o de relación.
 - 4) Determinar si la incapacidad de aplicar excepciones era estratégica, de acción, de constancia o de gestión.
 - 5) Determinar si en el sistema perceptivo reactivo la incapacidad era de sentir, reaccionar o no reaccionar.

Tal información ya se tenía establecida, por lo cual solo se procedió a determinar la sensación base dominante. La mayoría de los casos ya presentaban avances respecto al problema, por lo tanto, la implementación de tal medida solo fue a manera de seguimiento.

- También se tomó en cuenta la postura del alumno y las palabras utilizadas para referirse a la queja.
- Una vez identificados a los alumnos pertenecientes a cada agrupación, se comenzaron a llevar sesiones de seguimiento en las cuales la finalidad era aplicar la estratagema adecuada para cada emoción planteada por el modelo.

De los 13 casos identificados las agrupaciones quedaron conformadas de la siguiente forma:

Dolor: 3 alumnos

Placer: 5 alumnos

Rabia: 5 alumnos

No se detectaron casos con la sensación de miedo.

Fase 7. Seguimiento con el nuevo plan de acción.

- Se llevaron a cabo sesiones de seguimiento para cada una de las agrupaciones y se aplicaron las estratagemas adecuadas para cada emoción, tareas y técnicas del modelo de terapia estratégica.

- Las sesiones con los tutores de los alumnos se continuaron llevando de manera individual y se logró concluir con ellas en el tiempo establecido.
- Se continuó llevando el seguimiento semanal con profesores, orientadores, prefectos y tutores.

CUARTO CICLO.

Reflexión.

fase 8. Reflexión del método de acción.

A continuación, se presentan las reflexiones finales sobre las acciones implementadas en cada subsistema.

- **Director.**

El director del plantel mostró disposición para colaborar en la investigación, lo cual facilitó que se involucrara en las medidas tomadas y supervisara que el personal académico apoyara en las mismas. Tal situación fue esencial en el cumplimiento de los objetivos planteados.

El principal escenario con el cual contaba para dar recomendaciones y establecer lineamientos al personal académico era las juntas de consejo llevadas a cabo al final de mes. Se observó que contaba con manejo de las dinámicas que establecía en ellas y los profesores participaban en el establecimiento de objetivos.

Sugerir al director estrategias que podría implementar para el funcionamiento del entorno escolar resultó un complemento eficaz a las estrategias de liderazgo que dominaba en el plantel. Su participación en la investigación resultó el punto medular en la implementación de las intervenciones, ya que, al ser la máxima autoridad en la escuela, los demás elementos consideraron primordial participar también.

- **Orientadores.**

Los orientadores consideraron las intervenciones hechas con los alumnos un apoyo a sus actividades, por lo tanto, acudían a ellas cada que un nuevo caso “intimidante” se les presentaba, lo cual saturó el tiempo establecido en la investigación y los horarios acordados para la retroalimentación de los casos ya

identificados, así como los espacios establecidos para las sugerencias de herramientas que ellos mismos podían aplicar.

En los expedientes de reportes de los alumnos identificados se observó una notable disminución de quejas por parte de los profesores.

- Profesores.

Los profesores del plantel con los cuales se llevó un seguimiento, mencionaron que las técnicas sugeridas les ayudaron a tener mayor control con los alumnos identificados. Sin embargo, solicitaron sugerencias para poder aplicarlas con el resto de los estudiantes.

No se aplicaron los seguimientos de la investigación de todos los profesores del plantel, por lo tanto, la disminución de reportes sólo se presentó con los profesores participantes.

- Prefectos.

Los alumnos del plantel acudían a los prefectos para platicar con ellos sobre las problemáticas que les acontecían, por lo cual la relación entre ambos subsistemas era cercana. Mostraron desde el inicio de la investigación apertura para recibir técnicas que pudieran implementar en el diálogo que tenían con los estudiantes.

Se utilizó tal tendencia que tenían al diálogo para hacerles sugerencias en el manejo de las conductas de indisciplina.

También se observó que se mostraban intimidados ante ciertos casos y debido a que consideraban al psicólogo como un apoyo a su trabajo, solicitaban la atención inmediata para ellos, situación que acortaba el tiempo destinado a la retroalimentación de las estrategias sugeridas.

- Tutores de los alumnos identificados.

La mayor parte de los tutores de los alumnos identificados acudieron a las sesiones acordadas, lo cual contribuyó en gran medida a la solución de los casos identificados.

Debido a que las citas acordadas con los tutores se hacían tomando como referencia sus días y espacios disponibles (todos trabajaban de tiempo completo) se vieron en la facilidad de acudir a la escuela.

- Alumnos identificados.

Las intervenciones realizadas de manera individual con los alumnos lograron hacer que se detuvieran los intentos de solución y, por ende, las situaciones problemáticas. Los seguimientos no se pudieron seguir haciendo de manera individual y se recurrió a las sesiones grupales con la aplicación de estratagemas adecuadas a las sensaciones base identificadas en cada alumno. Tales sesiones favorecieron la continuidad de los casos.

Fase 9. Herramientas para el orientador en el abordaje estratégico de los conflictos escolares con los adolescentes.

La investigación llevada a cabo dentro del plantel lleva a dar recomendaciones sobre algunas herramientas de las cuales se puede valer el orientador educativo para hacer frente a los problemas que debe resolver en el entorno escolar.

HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN PARA EL ORIENTADOR EDUCATIVO.

En el presente apartado, se encuentran herramientas sugeridas al orientador educativo, las cuales puede utilizar para el manejo y solución de conflictos a los cuales se enfrenta con los alumnos del plantel en donde labora.

Se trata de estrategias que pueden ser puestas en práctica ya sea de manera consecutiva, es decir, llevando un seguimiento con el alumno en cuestión o también en aquellos casos en los cuales solo se ve en la necesidad de tener una breve conversación con él, en ambos casos puede conducir al alumno a la solución de los problemas que obstaculizan la convivencia sana y pacífica dentro del plantel.

En muchas ocasiones, cuando se presenta un problema con algún estudiante, los orientadores se disponen a escucharlo y con su mejor intención, indagan en las causas y conflictos familiares que lo orillan a presentar tal situación. Resulta primordial que se evite caer en esta tendencia ya que es más provechoso conocer el funcionamiento del

problema en presente, es decir, en la forma en que tal conducta afecta en el ambiente escolar y en su aprovechamiento académico e indagar en la búsqueda de las emociones que llevan al adolescente a comportarse de la manera en que lo hace.

En la mayoría de los casos no se requieren grandes ni complejas maniobras, sólo pequeñas modificaciones en las dinámicas establecidas que, generalmente, son las que mantienen el problema. Para ello, antes de explicar con detalle las propuestas, invitamos a seguir las siguientes recomendaciones.

- ❖ Debe tenerse en cuenta que en algunos casos, los alumnos se plantean como objetivo acumular gran cantidad de reportes, ya que eso los hace pasar tiempo en la oficina de orientación y por ende, perder tiempo de clases, de igual forma, se ha detectado que entre los alumnos resulta un logro tener su expediente de quejas lo más lleno posible, lo cual les brinda un *estatus* de rebeldía ante sus compañeros y por otro lado, después de acumular cierta cantidad de quejas, son suspendidos de sus clases (lo cual les agrada) o logran que se mande a llamar a sus papás y en ocasiones ese es el objetivo que persiguen. Por eso, resulta fundamental recurrir a los reportes solo como última medida y no como solución recurrente.
- ❖ Cuando los alumnos se acercan al personal escolar para contarles alguna situación que les es problemática, ellos tienden a guiarse por el sentido común y aconsejarlos basándose en lo que consideran más adecuado. Ante eso, es fundamental considerar que lo importante no es proporcionar consejos ni soluciones rápidas, más bien, disponerse a escuchar con suma atención lo que el alumno dice y detectar qué es lo que él piensa, cree y siente al respecto, para limitarse a hacer preguntas adecuadas y aplicar técnicas que hagan caer en cuenta al alumno de ciertos elementos que no había considerado antes y, por ende, orillarlo a solucionar el problema o manejarlo de manera adecuada.
- ❖ Algunos de los problemas que presentan los adolescentes pueden llegar a ser intimidantes y sumamente complejos, ante lo cual resulta difícil encontrar la forma

de proceder. Ante esos casos es importante que se limite a ver los efectos que eso implica dentro del entorno escolar y actuar sobre ello, por ejemplo, cuando se está frente a problemas familiares que no pueden ser solucionados desde su función, observe de qué forma eso obstaculiza la conducta o desempeño del alumno en la escuela y céntrase en intervenir en tales conductas.

- ❖ Como profesor, prefecto u orientador lo que se debe buscar es que los conflictos escolares se resuelvan para el bien de toda la comunidad escolar. Ante cualquier situación problemática, primero que nada, busque el cambio de la dinámica establecida que hace que se siga manteniendo el problema, antes de castigar al alumno, ya que eso puede llegar a hacer más grande el problema, creando una competencia en donde el alumno se esfuerza por ganarle al orientador o profesor mientras que el profesor más se esfuerza por castigarlo.

Teniendo en cuenta tales sugerencias, a continuación, se presentan recomendaciones y pasos para el manejo de los conflictos escolares con los alumnos.

Primero que nada, cuando se presente una situación, se necesita identificar si nos encontramos frente a un problema o frente a una dificultad. Las dificultades son situaciones indeseables que pueden resolverse mediante un acto de sentido común o sucesos de la vida indeseables pero comunes, ante las cuales no existe solución pertinente y simplemente se deben conllevar durante cierto tiempo. Los problemas son situaciones creadas y mantenidas debido a que se enfocaron mal las dificultades, ante los cuales es necesario emprender acciones eficaces que los resuelvan.

Por ejemplo, cuando un alumno pasa por un duelo por la muerte de algún familiar y lo hace estar apartado de sus compañeros y/o presentar dificultades para realizar tareas y concentrarse en clases, nos encontramos ante una dificultad, que si bien, es indeseable, no se puede evitar ni conviene intervenir en ello, el profesor y orientador solo se deben limitar a comprender tal suceso y servir de apoyo al alumno ante su rendimiento académico. Sin embargo, si al cabo de más de seis meses de acontecido el suceso, el alumno sigue presentando los mismos indicios y nuevas conductas dañinas para él, nos

encontramos con que la dificultad ya es un problema, ante lo cual, se requieren acciones estratégicas para solucionarlo.

Cuando se presenta un problema, las personas implicadas en él, intentan hacer algo para solucionarlo, sin embargo, en la mayoría de los casos esos intentos de solución fallidos son los que han estado manteniéndolo y más que ayudar a resolverlo lo complican aún más.

Por ejemplo, muchos profesores y prefectos recurren a los reportes escolares como medio correctivo ante los problemas a los que se enfrentan con los alumnos, sin embargo, al hacerlos pasar tiempo de clases en orientación los hacen que se pierdan de sus clases y se atrasen en sus tareas, lo cual agrava aún más su rendimiento académico.

Cuando se trata de un problema que se presenta en orientación se sugiere seguir las siguientes estrategias y tener en cuenta que de manera natural, todas las personas se oponen a realizar un cambio en sus patrones de conducta, aun cuando expresen que están dispuestas a hacer todo lo posible por cambiar, por lo tanto, es importante comenzar detectando la forma en que se resistirán para evitar maniobras que aumentarían tal resistencia.

A continuación, se presentan cuatro tipos de resistencia al cambio y la forma en que podrá abordar las situaciones con los alumnos.

1. Colaborador.

Aparentemente, el alumno con este tipo de resistencia se mostrará colaborador y fácilmente aceptará puntos de vista diferentes al suyo y sugerencias que se le dan para manejar la situación problemática, sin embargo, debe de tenerse en cuenta que, a pesar de ello, la resistencia al cambio es inevitable, por lo tanto, es probable que, aunque acepte las indicaciones dadas, seguirá manteniendo sus patrones de conducta.

- ¿Qué evitar?

Evite contradecir los puntos de vista que tiene el alumno respecto al problema y utilice los mismos argumentos de él. Es decir, si el alumno argumenta (por ejemplo) que mantiene conductas desordenadas durante las clases debido a que

los profesores no saben dar la clase, utilice tal idea sobre la falta de capacidad de los profesores de impartir las clases y evite explicaciones directas sobre la forma en que debería de enfrentar las situaciones o dar sugerencias directas de lo que debería de hacer. Eso no quiere decir que le dará totalmente la razón, más bien, se hará uso de tal idea para introducir el cambio.

2. Quiere colaborar, pero no puede.

El alumno expresa que, aunque quiere cambiar para poder solucionar el problema, no ha podido hacerlo, es decir, en el nivel lógico tiene en claro lo que quiere hacer, pero está siendo dominado por alguna sensación (miedo) que lo hace seguir presentando las conductas que tiene identificadas como problemáticas.

- ¿Qué evitar?

Con los alumnos que presentan este tipo de resistencia, evite ejercer presión o forzarlos a que hagan algo que hasta ese momento les ha costado realizar, es decir, no caiga en la tendencia de seguir sugiriendo lo imposible de realizar para el alumno.

3. No colaborador.

Este alumno expresará abiertamente su oposición a las indicaciones dadas y considera al personal educativo como un igual, es decir, se dirige a ellos no como autoridades, sino como alguien en su misma posición y por ende, estará enfocado en boicotear lo que se le proponga.

- ¿Qué evitar?

Tratar de convencer al alumno de lo perjudicial de sus patrones de conducta e insistirle en dejar de comportarse de la forma en que lo ha hecho hasta ese momento, tome en cuenta, que los alumnos que presentan estas características, estarán enfocados en hacer lo contrario de lo que se les pide, por tanto, las sugerencias directas más que beneficiar resultan perjudiciales.

4. Incapaz de colaborar y de oponerse.

El estudiante se mostrará incapaz de contemplar posibilidades de conducta diferentes a las que mantiene, se muestra hermético ante cualquier sugerencia dada, no se opone a ninguna de ellas, pero tampoco las toma en cuenta.

- ¿Qué evitar?

Evite enfrentarse al alumno con la intención de dirigirlo en una dirección diferente a la que está tomando, es importante que perciba que es él quien dirige sus movimientos. Por lo tanto, si le da sugerencias directas no las tomará en cuenta y será un intento erróneo.

1. Una vez teniendo en cuenta lo que evitará para alimentar la resistencia, el primer objetivo será identificar cuál es la situación en concreto que hace que el alumno se encuentre en orientación o presente recurrentes quejas por parte de los profesores. Para detectar el problema, puede valerse de las siguientes preguntas:

¿Cuál es el problema que hace que estés aquí?

¿Quiénes son las personas que se han visto más afectadas por esa situación?

Si pudiéramos ver el problema como en una escena de película ¿Qué podría ver antes, durante y después de que ocurre el problema?

¿Qué hacen cada uno de los involucrados y qué dicen cuando el problema ocurre?

¿Por qué el profesor te mandó a reportar justo en ese momento y no antes o no después?

Tener identificado el problema de manera clara y concreta permitirá que su solución sea más fácil de llevar a cabo, ya que se actuará sobre acciones específicas. Es

primordial tener en claro quienes participan en la dinámica problemática y la forma en que su participación mantiene el problema.

Cuando se encuentre con un problema que sea de índole familiar y, por tanto, su solución no dependa del alumno o del personal educativo, céntrese en detectar y tener en claro la forma en que tal problema está impactando en el entorno escolar y en la forma en que los profesores lo están abordando, para posteriormente, implementar acciones que estén encaminadas en la mejora del rendimiento escolar del alumno.

Para poder resolver un problema, es esencial tener en claro de qué se trata tal situación en acciones concretas. Para identificar el problema en particular del alumno, puede acudir a los profesores y prefectos para que ellos también den respuesta a los cuestionamientos sugeridos. Se podrá asegurar de que tiene la información concreta del problema cuando pueda responder el siguiente planteamiento:

¿Qué le hace qué a quién, cómo, cuándo y dónde?

Por ejemplo: un alumno se sale del salón de clases y se esconde en los pasillos y en el baño, solamente durante las materias de inglés, matemáticas y español, esto ocurre cuando los profesores terminan de dar la explicación del tema y les piden a los alumnos resolver ejercicios, el alumno no pone atención a la explicación y al intentar resolver los ejercicios no lo logra, por lo cual se aburre y prefiere salirse.

En el ejemplo anterior se pretenderá implementar medidas para evitar que el alumno deje de salirse de las clases (motivo por el cual se quejan los profesores), sin embargo, teniendo en claro los momentos en particular en los cuales hace tal acción será más sencillo hacerlo. De igual forma, se podrá indagar cuál es la razón de que solamente presente la conducta en esas tres materias y no en ninguna de las demás.

2. El siguiente objetivo, será determinar qué es lo que el alumno y las personas involucradas intentan hacer para solucionar el problema, es decir, los intentos de solución.

Cuando se presenta un problema, es inevitable que las personas involucradas intenten hacer algo para manejarlo o solucionarlo. En este punto céntrese en tener

claridad sobre las acciones que los involucrados han estado implementando (alumno, profesores y prefectos)

¿Qué has estado haciendo para hacer frente a tales situaciones?

Dame, por favor, un ejemplo concreto de lo que has intentado hacer para hacerle frente a esta situación.

¿Alguna de las cosas que has hecho ha mejorado en algo la situación?

¿Qué han intentado hacer los demás para hacerle frente a esta situación?

¿Alguna de esas acciones ha contribuido para mejorar la situación?

Una vez que tenga claridad sobre los intentos de solución, será de suma importancia que tome en cuenta aquellos que no han funcionado y comience a tomar medidas al respecto.

Siguiente el ejemplo planteado anteriormente, se observa que el intento de solución por parte del alumno es: salirse de clases, ante ello, los profesores intentan negarle cualquier permiso para ir al sanitario, debido a que saben que, de hacerlo, él no regresará, por lo tanto, ante cualquier descuido de los profesores, el alumno se sale del salón, al percatarse de ello, se acude a los prefectos para que lo busquen y al encontrarlo, lo llevan a orientación.

-Orientador: ¿Qué has intentado para sobrellevar las clases aburridas de los profesores que mencionas?

-Alumno: lo que hago es salirme del salón y me voy a dar una vuelta por la escuela a ver con qué me encuentro.

-Orientador: salirte del salón y dar una vuelta por la escuela ¿Te ayuda a combatir el aburrimiento?

-Alumno: sí, bueno, más o menos porque los prefectos te traen bien “checadito” y te tienes que andar escondiendo para que no te encuentren, entonces me la paso escondido en el baño.

-Orientador: entonces, ¿Estar escondido en el baño es una solución que te ha funcionado hasta ahora?

-Alumno: La verdad no, porque cuando regreso al salón veo que mis amigos se ríen de algunas cosas que yo ni entiendo porque no estuve cuando pasaron y a mí me gusta “echar cotorreo” con ellos.

Podrá percatarse que mientras más intentan los profesores mantener al alumno en el salón de clases, más se esforzará él por encontrar formas de salirse, al saber que los prefectos lo buscan, ideará lugares más efectivos en los cuales no podrá ser encontrado y cuando no lo logré, lo llevarán a orientación y habrá perdido ya todo el tiempo de clase, lo cual era su objetivo inicial.

3. Detectar que es lo que no ha funcionado

Los intentos de solución que no funcionan deben ser remplazados por nuevas estrategias que vayan en sentido opuesto a lo aplicado hasta ese momento. Para ello debe preguntarse:

¿Lo que se ha estado haciendo hasta ahora para combatir el problema con este alumno ha dado los resultados esperados o al cabo de un tiempo el problema está más grande que al inicio?

Cuando se detecta que las soluciones que hemos implementado no han servido para solucionar el problema (como es en el caso del ejemplo planteado), se deben interrumpir inmediatamente e implementar acciones que vayan en sentido opuesto de los intentos fallidos.

Aunque en la mayoría de los casos problemáticos con los alumnos, lo que se desea es que el estudiante deje de presentar la conducta indeseada, se debe tener en cuenta que las acciones que el personal educativo emprende para intentar frenarla pueden estarla perpetuando aún más, de modo que, si se implementan estrategias contrarias a los fallidos intentos de solución, lo más probable es que el problema se resuelva.

Las nuevas sugerencias que se den a los profesores, prefectos o al alumno para abordar el problema, deberán de ir en dirección totalmente opuesta a lo intentado (y que no ha funcionado) hasta ese momento. De igual forma, se debe evitar caer en la tendencia de pedir al alumno que deje de realizar la conducta indeseable, lo indicado es sugerir algo (totalmente opuesto) que se haga en lugar de aquello que se quiere eliminar.

Si cuenta con tiempo suficiente y disposición de los profesores y prefectos involucrados, podrá planificar con ellos medidas opuestas a las que están llevando a cabo, de no ser así, y debido a que el alumno ya llegó a orientación, las sugerencias y estrategias serán para él.

Antes de dar sugerencias al alumno para que abandone un determinado comportamiento, resulta esencial identificar la sensación base que lo lleva a comportarse de tal forma.

Existen cuatro sensaciones base (miedo, rabia, placer, dolor) las cuales, no son necesariamente negativas, pueden ser útiles cuando se gestionan de manera adecuada o perjudiciales cuando dominan más de la cuenta la conducta del alumno. Cuando una persona persiste en mantener alguna situación que muestra evidencias de no serle funcional, está siendo dominada de manera perjudicial por alguna de estas sensaciones.

La importancia de identificar la sensación base dominante radica en que las sugerencias y técnicas que implementará serán las adecuadas para cada alumno, por lo tanto, será más probable que las lleven a cabo.

Para conocer la sensación base dominante, resulta fundamental escuchar atentamente las palabras y descripciones que utiliza el alumno cuando habla sobre su problemática, por ello es importante que antes de intentar dar una sugerencia o aplicar un correctivo, lo escuche con atención y observe las reacciones físicas que presenta al hacerlo.

A continuación, se describen elementos generales de cada una de las sensaciones que pueden ayudar a detectar cuál es la que predomina en el alumno.

- Miedo.

Se trata de una sensación que puede ser ocasionada por muy diversas situaciones: miedo al rechazo, miedo a exponer frente a grupo, miedo convivir con compañeros de clase, entre muchas otras y en ocasiones, llega a ser inhibidora, o incluso paralizante lo cual salta a la vista cuando se observan las reacciones físicas o las descripciones que hacen los profesores acerca de los alumnos.

Quienes son dominados por el miedo experimentan reacciones físicas que no pueden controlar (incremento en el latido cardiaco, respiración y sudoración). La tendencia de quienes lo padecen es intentar controlar tales reacciones, de igual forma las personas que intentan ayudar a quien lo padece es encaminarlo a controlarlas, lo cual las perpetua aún más. La forma de combatirlas es dejándolas pasar por alto y evitar controlarlas, es decir, cuando más la persona se esfuerce por combatir tales reacciones más las padecerá y por tanto detener esos intentos de control o de ayuda a la víctima, será lo que las elimine.

- Placer.

Es la sensación que más distrae e impide actuar de acuerdo con los propósitos u obligaciones establecidas. Lo funcional con tal sensación consiste en tener la capacidad de concederse aquello que produce placer sin perder el control de ello. Cuando un alumno se ve dominado por tal sensación, es decir, cuando se detecta que la conducta problema que presenta le produce tanto placer se cae en la tendencia de prohibírselo, de esta forma lo único que se consigue es potencializar más lo placentero de la situación.

Se presenta en los casos en los cuales los alumnos sienten placer cuando se les llama la atención y se les imponen sanciones (reportes, suspensiones, o hasta expulsión). Debido a que disfrutan de tales correctivos, buscan desmedidamente exponerse a situaciones que saben que les traerán correctivos por parte del personal escolar.

Será importante que identifique el elemento principal que ocasiona el placer, por ejemplo, la acumulación de reportes provoca suspensión de clases, entonces, lo que el alumno buscará será acumular reportes para provocar la suspensión. En

otros casos, los alumnos identificados como problemáticos pueden disfrutar la consecuencia de tener tal etiqueta, ya que con ello son conocidos por gran parte de la escuela y obtienen la atención de casi todo el personal educativo.

- Rabia.

Generalmente, se presenta en aquellas personas que desarrollan un sentido de injusticia al considerar que las cosas no son “como deberían ser” o no funcionan “como deberían funcionar”. Cuando los adolescentes no gestionan la rabia de manera adecuada, se puede desencadenar bajo rendimiento escolar, aislamiento, abuso de sustancias, conflictos interpersonales, autolesión entre otras.

Las razones por las cuales se presenta pueden ser múltiples, lo que importa realmente es la forma en que se está gestionando ya que provocan tensiones y conflictos en el entorno en el cual se expresa.

Los profesores pueden padecer tales reacciones e intentan contener esas conductas por medio de castigos que van encaminados tratar de hacer entender al alumno lo perjudicial de sus actos, lo cual las potencializa aún más.

Cuando tal sensación predomina, se cae en las siguientes tendencias:

1. Dar rienda suelta a la rabia. Cuando un alumno en quien la sensación base predominante es la rabia y cuando la experimenta actúa en función de ella obedeciendo a lo que en tales momentos considera lo más adecuado está dando rienda suelta a su sensación predominante, lo cual utiliza como intento por combatirla, medida que la perpetua aún más. Cuando alguien se permite actuar obedeciendo a la rabia que experimenta es probable que ocasione efectos perjudiciales para él o para las personas de su entorno.
2. Reprimir la rabia. Cuando una persona está siendo dominada por la rabia e intenta reprimirla como medio para controlarla conseguirá todo lo contrario, o cuando un profesor pide a un alumno que lo haga, lo único que logrará será potencializarla aún más.

3. Socializarla con alguien que le dé la razón. Ocurre cuando los alumnos cuentan a otras personas (profesores, prefectos, orientadores, compañeros) aquello que les causa tanta rabia y obtienen respuestas favorables para ellos, es decir, esas personas les dan la razón para experimentar tal sensación, lo cual, la sigue perpetuando.

Las tres tendencias mencionadas son el intento de solución que puede estar implementando el alumno o las personas que conviven con él, estos intentos de solución solo perpetúan más la rabia, por lo cual, el objetivo será modificar esas soluciones.

- Dolor.

Se trata de una sensación que se expresa en el presente en relación con algo que ya ocurrió y que sigue causando incomodidad.

Generalmente, quienes son dominados por el dolor intentan negarlo, haciendo con eso que se presente con más intensidad.

Los adolescentes pueden expresar sus efectos en las relaciones con sus compañeros y profesores, aislándose de los demás, con conductas autolesivas o bajo rendimiento académico.

Los intentos de solución de quienes lo padecen pueden ser los siguientes:

1. Represión. Consiste en procurar no ver ni poner atención a aquello que duele. Debido a que el dolor es tanto, la persona se ciega ante él para dejar de ver lo que es evidente.
2. Negación. Cuando un acontecimiento resulta sumamente doloroso, la persona que lo padece intenta negarlo, sin embargo, mientras menos se intenta pensar en ello, más viene a la mente. El querer negar el dolor es la mejor manera de mantenerlo siempre presente.
3. Socializar el dolor. Otro intento de solución de quien es dominado por el dolor consiste en hablar sobre él, sin embargo, socializar las experiencias trágicas

no hace que el dolor disminuya, sino que lo mantiene y además, se crean relaciones de empatía con aquellos con quienes se socializa el dolor.

Debido a que no se pueden eliminar los eventos que han causado dolor, esta sensación no se puede eliminar, pero, con técnicas específicas se puede disminuir hasta lograr que no invada el presente.

Una vez que se detecta la sensación base dominante que lleva al alumno a presentar los intentos de solución que mantienen la conducta problemática, lo primero que se debe evitar es intentar suprimir o descalificar las consecuencias de tal sensación y se emplearán las siguientes técnicas para contribuir a que pueda gestionarlas de una manera más funcional para él y, por ende, para el entorno escolar.

- Miedo.

Peores fantasías: Consiste en pedir a la persona que durante media hora cada día, se concentre en sus miedos e imagine las peores fantasías respecto a aquello que lo provoca.

La respuesta más habitual ante tal ejercicio radica en que durante los primeros días, la persona vivirá tales miedos, sin embargo, con el pasar de los días, descubrirá que no le producen tanto mal como ella se imaginaba y acabará por encontrar soluciones eficaces a lo que antes le parecía irresoluble.

- Rabia.

Peores infamias: Se recomienda a la persona escribir todos los días una carta a la situación o persona que le causan tanta rabia y redactarle las peores infamias, hasta que, eventualmente, la rabia comience a disminuir.

- Placer.

Media hora de placer: Se sugiere a la persona concederse media hora al día aquellas acciones que le producen placer.

Con tal ejercicio la sensación deseada no se sale de control y el alumno terminará por tener el control de tales conductas.

- Dolor.

Novela criminal: Se sugiere que la persona escriba cada día el suceso que le provoca dolor, como si lo estuviera contando a alguien de forma novelada, el relato se deberá enriquecer cada día con nuevos detalles. Se deberán continuar los escritos hasta que narrarlos resulte cada vez menos doloroso.

El objetivo es que, al cabo de algunas semanas de realizar tal ejercicio, el dolor comience a ser “soportable” y la situación dolorosa quedará en el pasado

De igual forma, se puede valer de las siguientes tres técnicas, las cuales pueden ser utilizadas para la gestión de la sensación dominante que haya sido identificada.

Tabla 9. Técnicas generales de intervención estratégica.

<p>Escenario más allá del problema.</p>	<p>Consiste en pedir al alumno imaginar la situación como si el problema ya estuviera resuelto. Se inducirá al alumno a imaginarse cuales serían las características de la situación ideal respecto al problema. Tal ejercicio hace posible tener claridad de como seria la realidad si se terminara el problema, y, por tanto, ir seleccionando los pasos que harán posible llegar a eso.</p> <p><i>Imagina que (decir el problema) ya fue solucionado, ¿qué diferencias habría? ¿qué estarías haciendo diferente tú, los maestros, tus padres...?</i></p>
<p>¿Cómo empeorar?</p>	<p>La finalidad de este cuestionamiento es que permite hacer una selección de aquellas cosas que si se realizaran conducirían al fracaso, y, por lo tanto, se evitarán. Al tener presentes las acciones que harían que empeorara la situación se evitará caer en ellas.</p> <p><i>¿cómo le haría para fracasar en ese objetivo planteado? ¿qué cosas tendría que hacer que me conducirían a un fracaso seguro? Si en lugar de querer resolver mi problema, quisiera empeorarlo</i></p>

	<p><i>¿qué tendría que hacer? Si quisiera empeorar más la situación en vez de mejorarla, ¿Cómo lo haría?</i></p> <p>Todas las acciones que llevarían al fracaso se describirán, de manera que se tengan presentes con claridad.</p>
<p>Técnica del escalador.</p>	<p>Esta técnica hace que se establezcan los pasos más adecuados para alcanzar los objetivos que ya se establecieron para resolver el problema. Consiste en partir del objetivo y avanzar hacia atrás con la finalidad de fraccionar el objetivo en microobjetivos que resulten más accesibles que si se planteara todo el objetivo.</p> <p>Se pide a la persona que establezca el objetivo principal, posteriormente, el paso anterior, y así sucesivamente hasta llegar al paso más próximo y posible a realizar.</p> <p>Se comenzará preguntando por el paso anterior, de manera que, si la meta corresponde al punto diez, habrá que establecer el nueve, posteriormente el ocho, luego el siete y así sucesivamente hasta llegar al uno, el cual es el primer paso que habrá que dar para resolver el problema.</p>

Fuente: Nardone, G. (2010). *Problem Solving Estratégico. El arte de encontrar soluciones a problemas irresolubles*. Barcelona: Herder.

Estas son algunas tareas concretas que puede recomendar al alumno, basándose en la sensación base dominante. Sin embargo, puede proporcionar otras actividades que considere adecuadas siempre y cuando estén apartadas totalmente de los intentos fallidos por solucionar el problema y se diseñe basándose en los elementos particulares de cada caso. Como puede notarse, ninguna de las tareas recomendadas sugiere evitar suprimir o descalificar la sensación dominante, más bien, se trata de canalizarla hasta el punto que deje de ser invalidante para el alumno.

Para conseguir que los alumnos implementen las técnicas sugeridas, resulta esencial hacer uso de una forma de comunicación sugestiva, con la cual el cambio deseable será inevitable de realizar.

Comunicar persuadiendo: técnicas para conseguir el cambio.

El dialogo estratégico es un arma imprescindible de la cual se puede valer para hacer posible que los alumnos lleven a cabo las tareas encomendadas. Con él puede lograr hacer sentir al alumno de forma diferente respecto al problema y con ello, lo llevará a cambiar sus reacciones.

Resulta fundamental adquirir la habilidad para sugerir las técnicas presentadas de una forma adecuada, es decir, adaptadas a la situación y persona en particular. La forma en que las tareas y técnicas son presentadas determinará si son llevadas a cabo o no por el alumno. Por tal motivo puede valerse de los siguientes elementos:

3. Paráfrasis reestructurantes.

Después de obtener respuestas de las preguntas ya planteadas en los pasos 1, 2 y 3 podrá formular una definición del problema que haga sentir al alumno que hemos comprendido su situación.

Retomando el ejemplo planteado, se podrá reestructurar la información obtenida de la siguiente manera:

-Orientador: Corrígeme si me equivoco. Después de que los profesores de inglés, matemáticas y español dan su clase y les piden resolver ejercicios, te aburres y decides salirte del salón y dar vueltas por la escuela, pero al cabo de un tiempo te aburres más que si hubieras seguido en el salón y te pones a pensar en lo que tus amigos pueden estar haciendo, entonces cuando regresas al salón te das cuenta de que te perdiste de ciertas cosas que ya pasaron.

-Alumno: sí, exacto y entonces me doy cuenta que salirse es peor que quedarse.

Todo parece como si la persona fuera quien hizo por si sola un descubrimiento, por lo tanto, no pone resistencia y no habremos pedido directamente que hiciera algo, por ejemplo, en este caso, dejar de salirse del salón de clases.

4. Evocar sensaciones.

Cuando un alumno presenta una situación problemática en el entorno escolar, el personal educativo cae en la tendencia de tratar de convencerlos de que se comporten de forma diferente o intentar castigarlos cada que se presenta la conducta indeseada.

Antes de poder convencer a alguien, se requiere evocar sensaciones en él que produzcan las reacciones que se desea y que lo llevarán a conseguir el objetivo deseado.

Para que tal estrategia tenga efectos, la comunicación debe estar acorde a la forma en que la persona se comunica y a sus características personales. Es decir, si la persona hace uso de analogías o utiliza el lenguaje en sentido figurado, siga esa misma línea, al contrario, cuando la persona sea muy racional y utilice un lenguaje concreto, haga también uso de ese tipo de comunicación.

El principal objetivo es provocar reacciones

Para conseguirlo, puede utilizar metáforas, anécdotas, ejemplos, poemas, narraciones, cuentos o argumentaciones.

Uso de analogías

-Alumno: me doy cuenta de que haberme salido fue más aburrido que haberme quedado, pero cuando otra vez estoy en las materias con esos profes me siento como en una prisión, los profesores quieren mantenernos como si fuéramos del ejército o unos animalitos de circo, no quieren que hablemos, que nos paremos, casi que no hagamos ningún movimiento y yo no soy así, a mi me gusta ser libre, poder aprender pero sin que me hagan sentir como en una jaula en la que estoy vigilado todo el tiempo.

-Orientador: Tu caso me recuerda a la historia de un señor, el cual era bastante alcohólico, tanto que un buen día se dio cuenta de las consecuencias adversas que le estaba produciendo su manera de beber, lo que más le gustaba beber era anís, por lo tanto, con la finalidad de abandonar el vicio decidió rebajar en anís con agua, pero de igual forma se emborrachaba, entonces mejor comenzó a tomar whisky con agua y

también se emborrachaba, entonces quiso eliminar de raíz su problema y tomó la decisión de... ¡Eliminar el agua!

¿Lo ves? En ocasiones, con nuestros intentos de eliminar una situación que nos causa malestar, decidimos implementar estrategias que no hacen más que seguir manteniendo aquello que nos causa tanto mal y terminamos siendo prisioneros de nuestras propias soluciones.

La pieza fundamental cuando hace uso de elementos retóricos, es hacerlo de forma sugestiva, es decir, utilice distintos tonos de voz, movimientos y expresiones que enriquezcan las historias.

5. Resumir para definir.

Una vez que se han aplicado las técnicas anteriores, se requiere incrementar y consolidar los efectos ya producidos, esto se consigue presentando un resumen de lo que se ha descubierto hasta ahora, entonces el oyente lo percibirá como efecto de algo ya conocido y le creará una sensación tranquilizante respecto al problema, orillándolo a considerar lo establecido como inevitable de hacer.

El principal objetivo será presentar todo el dialogo anterior, enmarcando los puntos cruciales, con ello, se producirá un efecto persuasivo en el alumno

Entonces, te sales de las clases de inglés, matemáticas y español porque consideras que la forma en que los profesores explican es aburrida y decides ir a dar una vuelta por la escuela, pero te ves en la necesidad de esconderte en el baño para que los prefectos no te encuentren, pero estar ahí resulta aún más aburrido para ti y, además, te pierdes de experiencias con tus amigos y cuando regresas con ellos no entiendes algunas cosas de las que platican, porque no estuviste ahí, por lo tanto, salirte del salón es una medida que no es agradable para ti y sería más conveniente implementar otra solución.

6. Prescribir como descubrimiento conjunto.

Este es la última fase del dialogo estratégico y se presentan los puntos acordados durante la conversación como inevitables de realizar.

Si el alumno percibe que lo que se descubrió mediante el dialogo fue algo en lo que él también participó, tenderá con más probabilidad a hacerlo, ya que no tiene la percepción de que se le fue impuesto un mandato.

En este paso, se darán indicaciones concretas que estén basadas en los puntos principales que se siguieron durante la conversación.

Considerando que salirte del salón de clases, ha sido una medida que te ha hecho perderte de buenos momentos con tus amigos, resulta importante que busquemos la forma de que no te pierdas de sucesos y anécdotas que ocurren mientras te encuentras aburrido en el sanitario, por lo tanto, el primer objetivo será que te mantengas con ellos durante las clases, no importa cuán aburrido resulte en un principio para ti, posteriormente iremos encontrando la forma de que puedas sobrellevar la forma en que los profesores dan las clases.

Tales estrategias habrán servido para frenar la conducta indeseable en el alumno, cuando se tenga la oportunidad, se podrá llevar un seguimiento de los casos retomando las acciones ya implementadas, por lo que se recomienda llevar un seguimiento en donde escriban las técnicas y avances logrados.

Se piensa que, para cambiar la actitud problemática de una persona, primero debe de cambiar su forma de pensar, eso lleva a muchos profesores, orientadores y prefectos a intentar convencer a los alumnos para que modifiquen su comportamiento, por medio de argumentos que consideran lógicos, sometiéndolos a platicas y regaños que se convierten en otro intento de solución que complica más el problema.

Solucionar un problema de forma estratégica, implica modificar las sensaciones y la forma de ver las situaciones para que así el alumno pueda descubrir y llevar a cabo nuevas formas de ver y actuar ante los problemas.

Con las técnicas y sugerencias dadas, podrá llevar un seguimiento con los alumnos, sin embargo, procure hacer uso del dialogo estratégico desde la primera conversación con el alumno, ya que como sabe, es probable que no sea posible llevar una continuidad. También podrá valerse de estos elementos cuando se entreviste con los padres de familia, prefectos y profesores

Conclusiones.

El proyecto “*Investigación acción para la mejora de la convivencia escolar a nivel secundaria. Perspectiva sistémico-estratégica en la intervención orientadora*”. Tiene como objetivo principal intervenir en los problemas de convivencia que se presentan en las escuelas secundarias, con la finalidad de lograr que las relaciones que acontecen en los espacios educativos sean encaminados a lograr escuelas *sanas y pacíficas* y los adolescentes obtengan herramientas con las cuales sean capaces de construir y participar en entornos que propicien el respeto de los otros, así como la capacidad de actuar en favor del bienestar de los entornos en los cuales se desenvuelve y desenvolverá, a la par que obtiene los conocimientos esenciales que el sistema educativo proporciona.

Resolver los problemas que se presentan en el entorno escolar es un objetivo sumamente ambicioso, debido a que, son múltiples los factores que confluyen en su prevalencia y cada uno de ellos requiere de un estudio y estrategias específicas para su abordaje, por tal razón se decidió ampliar el proyecto ya mencionado integrando al departamento de orientación educativa. El objetivo establecido estuvo encaminado en proporcionar a los orientadores herramientas concretas que les permitan cumplir con sus funciones y enfrentar los obstáculos a los que se enfrentan en su labor.

La orientación educativa, al ser una rama de la educación y la psicología abarca una amplia gama de funciones encaminadas a apoyar al estudiante en su desarrollo psicosocial (Sánchez & Valdés, 2003). Por lo tanto, se requiere que los profesionales sean capaces de abordar ambas disciplinas y, por ende, las dificultades que cada una de ellas abarca.

Los lineamientos del sistema educativo en México le demandan al orientador que sea capaz de apoyar a los estudiantes en la solución de los problemas de convivencia escolar, de conducta, de aprendizaje, etc. (SEP, 2006). Sin embargo, también deben realizar actividades administrativas que ocupan gran parte de su jornada de trabajo.

A lo largo de la investigación realizada, se observaron condiciones que obstaculizan el cumplimiento de tales demandas, las cuales se mencionan a continuación:

- Los orientadores del plantel cuentan con un horario laboral que no les permite llevar un seguimiento continuo de los casos que atienden.
- La carga de labores administrativas les impide tener espacio para planificar estrategias y actividades encaminadas a la prevención de problemas para los adolescentes y estudio detallada de situaciones presentadas.
- Los profesores recurren a ellos para que impongan reportes y citatorios como método general de control de disciplina.

En el desarrollo de las acciones implementadas durante la investigación se logró disminuir la prevalencia de reportes con los alumnos detectados como más *problemáticos*, tal objetivo se logró gracias a que las intervenciones realizadas en esos casos incluyeron a todos los involucrados en el problema (alumnos, tutores, profesores, prefectos y orientadores).

Por otro lado, detener la tendencia que mantenían los profesores y prefectos a recurrir a los reportes como herramienta principal del control de la conducta con los alumnos fue indispensable en la consecución de los objetivos. Tal tendencia restaba funcionalidad a los reportes y citatorios, los cuales son elementos principales en el manejo de expedientes de control de conducta de los alumnos y establecimiento de relación con sus tutores.

A pesar de que los reportes y citatorios son el principal método de control de conducta, se observó que no resulta lo más adecuado cuando se requiere que los alumnos modifiquen determinadas conductas.

Debido a que no fue posible involucrar en la investigación a todos los profesores del plantel, la carga de trabajo de los orientadores no se erradicó por completo.

Para conseguir que los orientadores cuentan con condiciones oportunas para cumplir con sus labores sería ideal que cada uno tuviera a su cargo un grado escolar y su jornada de trabajo fuera de tiempo completo en un solo plantel, ya que, los tres orientadores tienen el cargo de los tres grados y cumplen sus horarios en diferentes planteles, lo cual los hace permanecer por periodos cortos en cada uno de ellos.

Tales condiciones resultan difíciles de implementarse, debido a que se trata de normativas generales que el sistema educativo mantiene como forma de organización.

También, se observó que a pesar de que la actual reforma educativa considera primordial la implementación de la enseñanza basada en valores humanistas que promuevan el respeto, la convivencia basada en el respeto a la diversidad y la capacidad para comprender y manejar las emociones no se tiene un horario establecido para ello. Cuando los alumnos pasan tiempo en orientación, se pierden de las actividades del salón de clases.

La falta de tiempo destinado al abordaje de los factores psicosociales limitó la investigación y no se logró proporcionar a todos los profesores del plantel las herramientas que se proponen, ni darle atención a todos los casos problemáticos de los alumnos que se fueron presentando durante el transcurso, ya que el foco de atención fue hacia el departamento de orientación.

Valdría la pena continuar interviniendo en el contexto educativo para proporcionar a todos los profesores del plantel herramientas en el manejo de la conducta de los estudiantes.

Así mismo, resultaría adecuado que todos los planteles educativos del país contaran con la presencia de al menos un Psicólogo que se encargara exclusivamente del manejo terapéutico en los conflictos acontecidos. Lamentablemente, aún cuando se ha pretendido que eso ocurra, aún no se cuenta con tal disciplina como fundamental en las escuelas, sin embargo, es posible implementar estrategias concretas destinadas al personal educativo, las cuales puedan manejar y dominar para que se cumplan con los objetivos que se tienen para la educación de los niños y adolescentes en México.

Por otro lado, la escuela se encuentra vulnerables, debido a que los padres de familia tienen herramientas que les permiten levantar quejas en contra de ella o del personal educativo cuando consideran inadecuadas las medidas implementadas por ellos, tal situación los limita en gran medida y les obliga a encontrar opciones en el manejo de las problemáticas con los alumnos.

Las dinámicas familiares y los estilos de crianza colocan a las escuelas en un gran reto, por un lado, los padres de familia apartados totalmente de la educación escolar que reciben sus hijos, y resulta muy complicado contactarlos en situaciones esenciales en las que se requiere de su participación para solucionar los problemas escolares. Por el otro lado, los padres que se encuentran demasiado involucrados en las acciones emprendidas por el personal educativo, mostrándose a la defensiva ante las acciones que no consideran correctas, lo cual hace que los profesores pierdan autoridad y, por ende, capacidad en el manejo de la conducta de esos alumnos.

Es evidente que la escuela no puede dar solución a todas las variables que se presentan y que obstaculizan su funcionamiento. Sin embargo, si se cuenta con personal preparado en el manejo adecuado de conflictos será más fácil que se cumplan con los objetivos que tiene la educación en México.

Referencias.

- Aceves, Y. y Simental, L. (2013). La orientación educativa en México. Su historia y perfil del orientador. *Pilquen*, 15(10), 1-10.
- Aguilar, M. y Hernández, F. (2008). *Las funciones del orientador educativo y su impacto en los adolescentes de tercer grado de secundaria*. (Tesis de licenciatura): Universidad Pedagógica Nacional: México.
- Andolfi, M. y Mascellani, A. (2010). *Historias de la adolescencia. experiencias en terapia familiar*. España: Gedisa.
- Arab, E. y Díaz, G. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Azaola, E. (2015). Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México. México: UNICEF.
- Balbi, E, y Artini, A. (2011). *Curar la escuela. El Problem Solving estrategico para profesionales de la educación*. Barcelona: Herder.
- Balbi, E., Boggiani, E., Dolci, M. y Rinaldi, G. (2012). *Adolescentes violentos. Con los otros, con ellos mismo*. Herder: Milán.
- Barcelata, B. (2011). *Factores personales y familiares predictores de la resiliencia en adolescentes en condiciones de pobreza*. (Tesis de doctorado): Facultad de Psicología: México.
- Barcelata, B. y Márquez, M. (2015). Riesgo, pobreza y salud mental del adolescente. En Barcelata, B. (Ed.), *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia* (pp. 37-54). México: Manual Moderno.
- Bateson G. & Bateson M. (1994). *El temor de los ángeles*. Barcelona: Gedisa.

- Bateson G. (1964). Las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación. En G. Bateson (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre.* (pp. 309-338). Buenos Aires: Lohlé Lumen.
- Bateson, G. (1997). *Espíritu y naturaleza.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Bengoa, J. (2015). Mejora de la convivencia escolar. La realidad nacional e internacional en los inicios del siglo XXI. *Revista mexicana de orientación educativa, 12(28),* 14-20.
- Berman M. (1987). *El reencantamiento del mundo.* Chile: Cuatro vientos.
- Bertrando, P. y Toffanetti, D. (2004). *Historia de la terapia familiar. Los personajes y las ideas.* España: Paidós.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación. 11(20),* 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: síntesis.
- Borrás, T., Reynaldo, A. y López, M. (2017). Adolescentes: razones para su atención. *Correo Científico Médico, 21(3),* 858-875.
- Buendía, L., Colás, M., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía.* España: McGraw-Hill.
- Castilla, M. (2009) Individualización, dilemas de la maternidad y desarrollo laboral: continuidades y cambios. *Intersecciones en Antropología, 10(2009),* 343-358.
- Cibanal, J. (2006). *Introducción a la sistémica y terapia familiar.* España: Club Universitario.
- Cioran, E. (1992). *Historia y utopía.* Barcelona: Tusquets.

- De la Garza, G. (2015). *El trabajo del psicólogo dentro del Departamento de Orientación Educativa, nivel secundaria*. (Tesis de licenciatura): Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.
- De Shazer, S. (1996). *Pautas de terapia familiar breve. Un enfoque ecosistémico*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz, V. (2015). *La importancia de la orientación educativa en los adolescentes del nivel educativo de secundaria* (tesis de licenciatura): Centro Universitario de Iguala, México.
- Ducoing P. y Barrón, C. (2017). La escuela secundaria hoy: problemas y retos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 9-30.
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Rev Esp Drogodepend*, 37(4), 435-48.
- Eguiluz, L (2003). La familia. En L. Eguiluz (comp.), *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico (1-17)*. México: Pax.
- Espinosa, M. (2004). El modelo de terapia breve. Con enfoque en problemas y en soluciones. En L. Eguiluz (comp.), *Terapia familiar. Su uso hoy en día (115 – 138)*. México: Pax.
- Fiorenza, A. (2003). *Niños y adolescentes difíciles. Soluciones a problemas de conducta y de crecimiento mediante la terapia en tiempo breve*. Barcelona: Integral.
- Fisch, R., Weakland, J. y Segal, L. (2003). *La táctica del cambio. Cómo abreviar la terapia*. Herder: Barcelona.
- Fuente, A., Herrero, J. y García, E. (2010). Internet y apoyo social: sociabilidad online y ajuste psicosocial en la sociedad de la información. *Servicio de psicología aplicada*, 7(1), 9-15.

- García, M. y Carvalho, M. (2008). La escuela como "factor protector" para las drogas: una visión de adolescentes y maestros. *Revista latinoamericana de enfermería*, (16), (spe), 590-594.
- Golden, B. (2006). *Rabia sana. Como ayudar a niños y adolescentes a manejar su rabia*. España: Desclée de Brouwer.
- Gómez, H. & Gómez, E. (2013). Exposición a la violencia en la comunidad en adolescentes estudiantes: una aproximación cualitativa. *Revista mexicana de orientación educativa*, 10(25), 68-75.
- Gómez, J. (2003). El adolescente en la familia y la escuela. En Eguiluz, L. (comp.) *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico* (105-126). México: Pax.
- Haley, J. (2003). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, A. (2016). *Aportaciones de Milton H. Erickson a la psicoterapia*. (tesis de licenciatura): Facultad de Psicología, México.
- Hernández, H. y Gómez, E. (2016). Incidencia de exposición a la violencia en la comunidad en estudiantes adolescentes de la Ciudad de México. *Psicología y Salud*, 26(2), 217-224.
- Honorable Congreso de la Unión. (1993). Ley general de educación. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Keeney, B. (1994). *Estética del cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Lara, F. (2002). Cibernética y sistemas cognitivos. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Instituto de investigaciones sociales: UNAM.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., y Kemmis, S. (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. España: Poular.

- López, J. (2010). *La importancia de la orientación educativa en la formación de los adolescentes en el nivel secundaria*. (Tesis de licenciatura): Universidad Don Vasco. México.
- López, M. (2009). *Educación humanista. Tomo I*. México: Gernika.
- Luna, Q. (2013). *Correlatos entre afrontamiento y personalidad en adolescentes*. (Tesis de licenciatura): Facultad de Estudios Superiores Zaragoza: México.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Argentina: Granica.
- Medina, F, Tinajero, G. y Rodríguez, J. (2013). La orientación educativa en la escuela secundaria. Una práctica olvidada. *Revista mexicana de orientación educativa*, 10(25), 76-79.
- Milanese, R. y Mordazzi, P. (2007). *Coaching estratégico. Como transformar los límites en recursos*. Milán: Herder.
- Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa. Diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-22.
- Morales, M. (2009). *El orientador educativo en secundaria. Educación sexual en la reforma del 2006*. (Tesina de licenciatura): Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.
- Mosqueda, A., Mendoza, S., Jofré, V., y Barriga, O. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*, 14(39), 125-136.
- Nardone, G. y Fiorenza, A. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. & Salvini, A. (2011). *El dialogo estratégico. Comunicar persuadiendo. Técnicas para conseguir el cambio*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. & Selekman, M. (2013). *Hartarse, vomitar, torturarse. La terapia en tiempo breve*. Barcelona: Herder.

- Nardone, G. & Watzlawick, P. (2003). *Terapia breve: Filosofía y arte*. España: Herder.
- Nardone, G. (2010). *Problem Solving estratégico. El arte de encontrar soluciones a problemas irresolubles*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijo*. España: Herder.
- O'Hanlon, W. (1993). *Raíces profundas. Principios básicos de la terapia y de la hipnosis de Milton Erickson*. España: Paidós.
- O'Hanlon, W. y Weiner-Davis, M. (2011). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia*. México: Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA)*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-7.
- Papalia, D. Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw Hill.
- Pérez, N., Filella, G., & Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: De la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 26(2), 55-71.
- Quintanilla, S. (2002). Arturo Rosenblueth y Norbert Wiener. Dos científicos en la historiografía de la educación contemporánea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 303-325.
- Ramírez, M. y Torres, J. (2013). Percepción del orientador escolar por la comunidad educativa. *Revista de Psicología*. 1(1), 469-476.
- Ramírez, R. (2015). Percepción de apoyo social en adolescentes de contextos múltiples. En Barcelata, B. (comp.), *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia* (pp.85-105). México: Manual moderno.

- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M., y Uribarri, M. (2007). Competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 159-178.
- Rodríguez, P. (2018). *La importancia de la orientación educativa en el nivel medio superior*. (Tesis de licenciatura): Centro Universitario de Iguala, México.
- Ruedas, E. (2018). *Orientación educativa y escuela para padres. Una experiencia didáctica en el colegio Juan Jacobo Rousseau*. (Tesis de licenciatura): Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Saldaña, M. (2014). *Abrazando la sabiduría en la terapia. Semillas recogidas de la cibernética y el budismo zen*. (Tesis de licenciatura): Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
- Sánchez, D. (2000). *Terapia familiar. Modelos y técnicas*. México: Manual Moderno.
- Sánchez, P y Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela*. Manual moderno: México.
- Sandoval, E. (2001). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Universidad pedagógica nacional: México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la información y la atención de los adolescentes*. México: SEP.
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la escuela secundaria mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*. 12(32), 165- 182.
- Secretaría de Educación Pública. (13 de noviembre de 2015). Historia de la secretaria de educación pública [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>

- Secretaría de Educación Pública. (2016a). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016b). Aprendizajes clave para para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México.
- Secretaria de Educación Pública. (2018). Ley General de Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio*. Barcelona: Gedisa.
- Selekman, M. (2001). Patrones de cambio. Artículos selectos. Terapia breve sistémica enfocada en soluciones con niños y adolescentes. México: Cree-ser.
- Short, D. (2006). *Estrategias psicoterapéuticas de Milton H. Erickson*. México: Alom.
- Siles, I. (2007). Cibernética y sociedad de la información. El retorno de un sueño eterno. *Signo y pensamiento*, 26(50), 84-99.
- Téllez, A. (2007). *Hipnosis clínica. Un enfoque ericksoniano*. México: Trillas.
- Vargas, P. (2004). Antecedentes de la terapia sistémica. Una aproximación a su tradición de la investigación científica. En L. Eguiluz (comp.), *Terapia familiar. Su uso hoy en día* (1 – 27). México: Pax.
- Vargas, P. (2007). La visión orientadora a los sistemas de interacción. En M. García (comp.), *Estrategias de evaluación e intervención en psicología*. México: UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Vázquez, C. & Fernández, J. (2016). Adolescencia y Sociedad-La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *PSOCIA*, 2(1), 38-55.

- Villareal, D. & Paz, A. (2015). Terapia familiar sistémica: una aproximación a la teoría y la práctica clínica. *Revista de Avances en Psicología*. 1(1), 45-55.
- von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Watzlawick, P. y Nardone, P. (2000). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. España: Paidós.
- Watzlawick, P. (1982) Erickson's Contribution to the Interactional View of Psychotherapy. En J. Zeig (Ed.), *Ericksonian Approaches to Hypnosis and Psychotherapy*. (pp. 147-154). New York: Brunner/Mazel.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, paradojas y patologías*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (2010). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- Wittezaele J. y García T. (1994). *La escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona: Herder.
- Zeig, J. (2006). *Un seminario didáctico con Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrurtu.