

Casos de consejería en línea:

un enfoque centrado en
soluciones



CUAIEED
Coordinación de Universidades e Institutos
de Investigación Educativa y Educación a Distancia

B@UNAM
& **m@uc**
unam



GOBIERNO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

SECTEI

Casos de *consejería* *en línea:*

un enfoque centrado en
soluciones



GOBIERNO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

SECTEI

Casos de consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones

La presente obra fue sometida a consideración del Comité Editorial de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, y fue aprobada por un dictamen académico a través de arbitraje por pares.

Universidad Nacional Autónoma de México
Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa
y Educación a Distancia



D.R. © 2023 Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM
Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, B@UNAM
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México / cuaiied.unam.mx/ bunam.unam.mx/
D.R. 2023 © Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, SECTEI, Barranca del Muerto 24,
Colonia Guadalupe Inn, Álvaro Obregón, 01020, Ciudad de México, México / sectei.cdmx.gob.mx/

Hecho en México

Casos de consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones

Primera edición, septiembre 2023

Editoras

Guadalupe Vadillo Bueno

Vania Jocelyn Pineda Ortega

Libro impreso

ISBN UNAM: 978-607-30-7004-1

ISBN SECTEI: 978-607-7615-28-6

Libro electrónico

ISBN UNAM: 978-607-30-7005-8

ISBN SECTEI: 978-607-7615-29-3

DOI: <https://doi.org/10.22201/cuaiied.9786073070058e.2022>

Audiolibro

ISBN UNAM: 978-607-30-7006-5

ISBN SECTEI: 978-607-7615-30-9

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Vadillo Bueno, Guadalupe, editor. | Pineda, Vania Jocelyn, editor. | Zarate, Luis Fernando, narrador.

Título: Casos de consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones / editoras, Guadalupe Vadillo, Vania

Jocelyn Pineda; narrador principal, Luis Fernando Zarate. **Descripción:** Primera edición. | Ciudad de México:

Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Edu-

cación a Distancia: Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, SECTEI, 2023. **Identificadores:**

LIBRUNAM 2175708 (impreso) | LIBRUNAM 2175647 (libro electrónico) | LIBRUNAM 2179151 (audiolibro) |

ISBN (impreso) | ISBN (libro electrónico) | ISBN (audiolibro). **Temas:** Orientación educativa -- Innovaciones tec-

nológicas -- Ciudad de México. | Tutores y tutoría -- Ciudad de México. | Sistemas de enseñanza -- Diseño -- Estudio

de casos. | Orientación educativa -- Aspectos psicológicos -- Ciudad de México. | Educación media superior -- Ciu-

dad de México. | Programa "Bachillerato policial". | Programa "Bachillerato en línea Pilares". **Clasificación:** LCC

LB1027.6.C37 2022 (impreso) | LCC LB1027.6 (libro electrónico) | LCC LB1027.6 (audiolibro) | DDC 371.4—dc23

Prólogo

Uladimir Valdez Pereznuñez y Cecilia López Enríquez

Pineda Ortega, y María Fernanda Flores Rodríguez

Diseño de portada: Guadalupe Vadillo Bueno y Ana

María Romero Velázquez, fotografía de Ana María

Romero Velázquez, y como modelo, Omar Terrazas

Autores en orden de aparición:

Guadalupe Vadillo Bueno, Vania Jocelyn Pineda Ortega,

Bárbara Atilano Luna, Zaira Adriana Castillo Robledo,

Olga Nora Álvarez Silva, María Guadalupe Romero

Fuentes, Beatriz del Socorro Chávez Montiel, Ricardo

Antonio Zavala, María Elena Ortega Maldonado, Karla

Yadira Herrera Salazar, Marisol Granados Recinas,

Elvira Castro Monroy, María Elena López Gamíño, Luis

Darío Villela Soto, Sandra Hinojosa Flores y Lourdes

Rocío Muñoz Alonso.

Diseño editorial: Ana María Romero Velázquez y

Lucero Joselin Hernández

Esta edición y sus características son propiedad de la

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

y la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e

Innovación, SECTEI.

Locutores del audiolibro

Narrador principal: Luis Fernando Zárate

Diálogos: consejeros de cada caso y las actrices Abigail

Cáceres, Caridad Flores Gómez y los actores Alan

García y Luis Fernando Zárate.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier

medio sin la autorización escrita del titular de los

derechos patrimoniales.

Palabras clave:

Consejería, terapia breve, prácticas breves centradas

en soluciones, *counseling*, mediación, tutoría, lenguaje

estratégico, fortalezas, cambio, bachillerato, en línea,

UNAM, SECTEI, CUAIEED, B@UNAM, Bachillerato

en Línea Pilares, Bachillerato Policial.

Producción: Luis Fernando Juárez Zárate

y Alejandra Ramos

Postproducción: Alejandra Ramos

Revisión de estilo: Guadalupe Vadillo Bueno, Vania Jocelyn



Casos de *consejería* *en línea:* un enfoque centrado en soluciones

Universidad Nacional Autónoma de México
Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa
y Educación a Distancia



índice

Presentación	
Uladimir Valdez Pereznuñez y Cecilia López Enríquez	11
Introducción. Una práctica realmente enfocada en soluciones	
Guadalupe Vadillo Bueno y Vania Jocelyn Pineda Ortega	15
I. Probar el éxito ante los desafíos	
1. Cuando el problema no es realmente el problema	
Bárbara Atilano Luna	29
2. En blanco	
Zaira Adriana Castillo Robledo	39
3. Alcanzando sueños pospuestos	
Olga Nora Álvarez Silva	47
II. Vencer los impactos de COVID	
4. La fortaleza de Sandy	
María Guadalupe Romero Fuentes	57
5. Explorando excepciones y encontrando soluciones milagro	
Beatriz del Socorro Chávez Montiel	65
III. Estudiar sin dejar de ser policía	
6. Negociando la solución	
Ricardo Antonio Zavala	79
7. Construyendo un camino dorado	
María Elena Ortega Maldonado	87



8. Ángel Guardián	
Karla Yadira Herrera Salazar	95
IV. Aprender matemáticas en línea	
9. La fracción del hombre: el numerador, lo que soy vs. el denominador, lo que creo ser	
Marisol Granados Recinas	105
10. Rosa y el milagro matemático	
Elvira Castro Monroy	115
V. Superar situaciones extremas	
11. Uso de la Terapia breve centrada en soluciones para evitar el abandono escolar	
María Elena López Gamiño	125
12. ¿Organizarte en el caos? ¡Organiza el caos!	
Luis Darío Villela Soto	135
13. La discapacidad que no identificamos a simple vista	
Sandra Hinojosa Flores	141
14. Un granito de arena	
Lourdes Rocío Muñoz Alonso	149
Conclusiones	161
Índice analítico	163
Índice de autores	169



Presentación

Uladimir Valdez Pereznuñez y Cecilia López Enríquez

El conjunto de experiencias que se presentan en esta publicación son producto de la colaboración entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (SECTEI), en torno al diseño y puesta en operación de dos innovadores proyectos educativos, el Bachillerato Policial y el Bachillerato en Línea Pilares, cuyo desarrollo inició en 2019 y 2020, respectivamente.

El Bachillerato Policial es un programa dirigido a personal operativo de la Secretaría de Seguridad Ciudadana de la Ciudad de México. Está diseñado bajo el esquema de educación dual que aprovecha la experiencia profesional cotidiana y ofrece una formación completa, de calidad, actualizada y relevante. Se busca formar a policías honestos, orientados al bien común, proactivos, que actúan en el marco de la legalidad, cuentan con un sólido basamento cultural, son capaces de autorregular su aprendizaje y se manejan de forma eficiente en los ambientes digitales.

Las nueve asignaturas interdisciplinarias que integran el plan de estudios, tienen una duración de 300 horas cada una, haciendo un total de 2,700 horas que se cursan en un plazo de dos años (Plan de estudios del Bachillerato Policial, 2019). En julio de 2021, 480 policías integraron la primera generación de estudiantes formalmente inscritos.

En tanto, el Bachillerato en Línea Pilares, diseñado especialmente para habitantes de la Ciudad de México, está integrado por 12 asignaturas interdisciplinarias que requieren dedicación de 220 horas cada una. El plan de estudios se actualizó en 2020 a partir del Bachillerato CDMX¹ y presenta un diseño curricular articulado a partir del análisis de las fortalezas y desafíos de la capital del país, cubre los conocimientos fundamentales del nivel con énfasis en la formación ciudadana y el desarrollo de habilidades útiles en los escenarios laborales (Modelo educativo del Bachillerato en Línea, 2020).

En la operación, se alinea con otro importante programa social del Gobierno de la Ciudad de México: los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (Pilares), espacios en los que se brinda acceso a equipos de cómputo con

1 El programa original, denominado “Bachillerato Híbrido CDMX”, fue planteado por la UNAM para impartirse en modalidad híbrida, sin embargo, se operó en 2018 y 2019 de forma presencial en los Planteles “José Guadalupe Posada” y “Tokio” (Secretaría de Educación, Gaceta Oficial de la Ciudad de México, No. 415, Vigésima Época, 2018).



conexión a internet a los estudiantes que no cuentan con esos recursos, así como asesoría presencial y oferta de actividades formativas complementarias en función de necesidades e intereses particulares. En noviembre de 2020, inició cursos la primera generación de 2 mil estudiantes y para diciembre de 2021 habían ingresado un total de 6,800 estudiantes.

Aún cuando se trata de planes de estudio diferentes, estos programas comparten algunos elementos. Uno de ellos es el curso Experiencia Inicial Propedéutica (X-ini), diseñado en principio para el Bachillerato Policial y recuperado con algunas adecuaciones para el Bachillerato en Línea Pilares. El objetivo del curso es reactivar en los estudiantes los conocimientos previos necesarios para cursar el nivel medio superior así como iniciarlos en el desarrollo de las habilidades digitales y de autorregulación requeridas en los respectivos programas. Otros elementos en común son la estructuración de las asignaturas en ocho unidades y el proyecto integrador que en cada asignatura se desarrolla de forma gradual durante las ocho semanas del curso, lo que permite a los estudiantes dar significado a los aprendizajes y fortalecer el compromiso con su entorno.

Los programas también comparten el modelo de gestión en el que se contemplan dos figuras fundamentales: el asesor y el consejero. El asesor tiene la misión de acompañar a los estudiantes a lo largo de una asignatura a fin de garantizar que logren los aprendizajes previstos en el programa correspondiente. Para ello mantiene comunicación constante con los estudiantes, atiende sus dudas tanto en foros como a través del centro de mensajes de la plataforma, ofrece retroalimentación en distintos formatos, evalúa las actividades y los avances del proyecto integrador. Los asesores reciben formación sobre la metodología y contenidos de la asignatura.

Por su parte, el consejero realiza el seguimiento socio motivacional, por lo que acompaña a los estudiantes en un lapso mayor, todo un módulo y, de ser posible, durante toda su trayectoria. En colaboración con el asesor en turno, identifica dificultades de aprendizaje o avances sobresalientes y construye intervenciones educativas útiles para cada situación. Es su responsabilidad mantener actualizado el *Quién equién*² y, al término de cada módulo, elaborar el informe personalizado de cada uno de los estudiantes que tiene a cargo. El consejero también apoya la gestión del programa recabando y transmitiendo información a estudiantes y asesores.

El perfil profesiográfico del consejero corresponde a las áreas de psicología, educación, pedagogía y disciplinas afines. La formación específica incluye una etapa inicial de 60 horas (sesión de inducción, curso Consejería en línea, MOOC Aprender, curso Estrategias para la permanencia escolar, Duolingo y CommonLit) y una segun-

2 Documento en continúa construcción en el que se registran las fortalezas, áreas de oportunidad y datos relevantes de la historia personal y escolar del estudiante que puedan incidir en su desempeño en el programa.



da parte que consiste en el Taller de práctica supervisada de 60 horas que se lleva a cabo a lo largo de 30 semanas. Dicha formación corresponde al modelo de consejería en línea basado en Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS) desarrollado y probado en el Bachillerato a Distancia de la UNAM (B@UNAM). Los principios y estrategias de este modelo de consejería se abordan en el libro *Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones* (Vadillo, 2020)³.

Como parte del equipo responsable de la gestión de ambos programas en la SECTEI, a quienes suscriben estas líneas les ha correspondido atestiguar los procesos formativos de asesores y consejeros. La experiencia de los consejeros resultó particularmente significativa, en especial el Taller de práctica supervisada por su diseño y dinámica. En la primera parte de la mayoría de las sesiones, dos participantes presentaban casos reales de aplicación de estrategias de TBCS y recibían retroalimentación de parte del grupo y de las conductoras del taller; mientras los últimos minutos de cada sesión se dedicaban a la discusión grupal de una lectura previamente realizada. Así, se combinó la revisión de literatura de actualidad sobre las estrategias empleadas y el análisis de casos de aplicación práctica. Además, al inicio del taller los participantes realizaron un ejercicio FODA individual, mismo que actualizaron en la sesión final, compararon con la versión inicial y emplearon para definir un plan personal de desarrollo como consejeros. Asimismo, en dos sesiones intermedias se realizaron ejercicios de valoración de los avances del grupo.

Esta experiencia formativa desarrollada semanalmente a lo largo de ocho meses, devino en la conformación de una comunidad de practicantes del enfoque de TBCS que comparte experiencias, intercambia conocimientos y fortalece sus habilidades en conjunto. El *expertise* logrado y la cohesión del equipo de consejeros representa una de las principales fortalezas que permite hacer frente a las necesidades y desafíos que se presentan en la operación de ambos programas de bachillerato.

La riqueza de los aprendizajes generados en el Taller de práctica supervisada motivó la idea de recuperar los casos más ilustrativos de los principios y estrategias del modelo consejería aplicado, con el objetivo de compartirlos en una publicación que, como complemento al texto inicial *Consejería en línea*, pueda servir como recurso de apoyo para la formación de nuevos consejeros e interesados en la educación en línea.

Los casos que se presentan dan cuenta de situaciones reales que enfrentan estudiantes de carne y hueso, vibrantes y expectantes ante un proyecto educativo nuevo y desafiante; así como del esmero, ingenio y aprecio con el que los consejeros, armados de los principios y estrategias de la TBCS, idean, planean, aplican y ajustan intervenciones orientadas a motivar/empujar en los estudiantes el logro de aprendizajes y la

3 Disponible en <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/3008>.



continuidad en la ruta por concluir su educación media superior. Pero sobre todo, estas experiencias dan cuenta de hallazgos y aprendizajes que pueden ser útiles a los interesados en formarse en el modelo de consejería en línea.

Dada la naturaleza del material se juzgó conveniente acompañar la publicación escrita con una versión en audio que hace más vívida la narración de los casos. Estamos seguros de que en ambos formatos esta obra capturaré el interés de sus lectores/escuchas.



Uladimir Valdez Pereznuñez

Ingeniero industrial y de sistemas (Instituto Tecnológico de Culiacán), maestro en Administración (ITAM) y candidato a doctor en Ciencias políticas y de la administración (Universidad Autónoma de Barcelona). Ha tenido diferentes responsabilidades en la administración pública federal y estatal: colaboró en el Programa Nacional de Actualización de Maestros en Servicio; fue Asesor del Director General del Instituto Politécnico Nacional; fue titular de la Coordinación de Asesores de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP) y Subsecretario de Educación Básica y de Educación Media Superior y Superior (Gobierno de Sinaloa). Actualmente es Subsecretario de Educación en la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México.



Cecilia López Enríquez

Economista egresada del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y maestra en Políticas Públicas Comparadas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Fue subdirectora de Planeación y Evaluación en la Unidad Politécnica para la Educación Virtual del IPN (2007-2014) y directora de Educación Continua y Capacitación en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) [2014-2019]. Actualmente se desempeña como directora de Programas de Bachillerato en la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México, donde tiene a cargo la operación del Bachillerato en Línea Pilares y del Bachillerato Policial.



Introducción. Una práctica realmente enfocada en soluciones

Guadalupe Vadillo Bueno y Vania Jocelyn Pineda Ortega¹

Resumen

¿Por qué trabajar un modelo de consejería breve y centrado en soluciones para programas educativos en línea? Este capítulo presenta una introducción sobre el concepto, áreas de impacto y evolución de las prácticas breves. Se destaca el hecho de tratarse de un enfoque ético basado en evidencia de la literatura especializada, útil para el contexto educativo no solo presencial, sino en línea. Se presenta, también, la estructura del libro para facilitar su lectura.

Palabras clave

Evidencia, prácticas breves centradas en soluciones, práctica supervisada, teoría.

¹ Este libro representa una aplicación práctica del libro *Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones* (Vadillo, 2020) con el que el grupo de consejeros que presenta los casos de esta publicación se formó dentro del taller en línea de 20 horas que diseñamos y acompañamos desde la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los casos que se presentan a continuación son fruto del trabajo realizado durante el periodo comprendido entre abril y noviembre de 2021 en el que ese grupo de consejeros desarrolló la práctica supervisada que organizamos para promover un mejor manejo de las estrategias del enfoque breve centrado en soluciones. A lo largo de 30 sesiones de dos horas cada una revisamos artículos especializados y analizamos colaborativamente dos casos de cada consejero a la luz de la teoría de este enfoque.



¿Por qué es importante la consejería en programas de bachillerato en línea?

El consejero es un elemento fundamental que en el contexto educativo contribuye a potenciar y maximizar las fortalezas de cada estudiante. Este tipo de especialista trabaja tanto los aspectos psicopedagógicos como los motivacionales y de bienestar del estudiantado para procurar su apego al programa y promover el desarrollo de sus potencialidades.

Como seguidoras de este enfoque, estamos convencidas de sus bondades tanto a través de nuestra experiencia profesional al aplicarlo, como de la amplia evidencia presentada en la literatura especializada. A continuación ofrecemos una panorámica de esta perspectiva, al hacer una revisión conceptual y de su utilidad en campos muy diversos, destacamos la importancia de la fidelidad al implementarla y apuntamos hacia sus posibles desarrollos. Finalmente, presentamos la estructura del libro, ya que agrupamos los casos de forma temática.

Campos de utilidad y concepto

El área educativa está lejos de ser la única beneficiaria del enfoque breve centrado en soluciones. De hecho, nació en el campo del trabajo social con el desarrollo de Steve de Shazer e Insoo Kim Berg (de Shazer *et al.*, 2021) y ahora se expande a las áreas de servicios de protección infantil, enfermería, consultoría organizacional, mediación, trabajo pastoral y enseñanza universitaria, entre otras (Beyebach *et al.*, 2021). De hecho, hoy se habla de *prácticas breves centradas en soluciones*, que incluyen a la terapia y la consejería, entre otros ámbitos de acción. Incluso, hay autores como Burns y Northcott (2023) que hablan no de prácticas, sino de *aproximaciones breves* (aunque prefieren utilizar en su libro el término terapia breve centrada en soluciones, que es el que consideran más reconocible). Si bien existen muchas definiciones de las prácticas breves, una muy sencilla es la de Lee (2021, p. 16): “la manera simple y efectiva de involucrar a otros para lograr resultados positivos”. Consideramos más detallada la concepción de Sundman y sus colegas (2020, p. 23):

El cliente recibe apoyo para el cambio al que aspira por parte de un profesional, con base en los recursos, habilidades, fortalezas, esperanzas a futuro e interacción con el entorno del cliente, para quien [el proceso] significa formular y aplicar nuevas orientaciones hacia sí mismo, los otros y el futuro. Por tanto, se trata de una teoría que apoya el cambio en el cliente. [Traducido del original en inglés]

Este grupo europeo señala, en el mismo libro, que uno elige este tipo de práctica tanto por un razonamiento riguroso como por elecciones éticas. Siguiendo su síntesis, podemos decir que ese es nuestro caso: lo hemos adoptado por el rigor de su marco teórico construido solamente a partir de evidencia de investigación y por su encuadre ético en tanto que siempre se busca la solución más sencilla que aporte los mejores resultados para la meta de la persona o grupo a quien servimos. Como indica



este enfoque, respetamos al otro² como experto en su vida, consideramos que lo que desee compartir con nosotros es suficiente para trabajar; consideramos que no hay valores normativos sobre cómo se debe vivir, ya que el concepto de “normalidad” se da a partir del lente cultural, ideológico o político que se quiera utilizar en cada momento. Nos centramos en el futuro como territorio de posibilidades múltiples que ayudan al otro a acercarse a la mejor solución posible. Sobre todo, trabajamos para amplificar su sentido de agencia así como sus logros, al utilizar el lenguaje de forma estratégica. Exploramos su mapa (la realidad que presenta) usando su lenguaje y hacemos espacio para que surjan de él soluciones creativas y para que solo busque en el pasado lo que servirá para resolver el asunto que lo ocupa. Como Jungwirth y Miarka (2021) señalan: al reconocer que algo ha marchado bien en el pasado, se incrementa la confianza para llevar a cabo los siguientes pasos. Nos fijamos la meta de que el asunto se resuelva en una sola sesión y, cuando esto no sucede, en el número mínimo de encuentros posible, con el menor costo emocional, temporal, personal e incluso económico para el otro, con objeto de amplificar su autonomía e independencia.

Así, si tuviéramos que aportar la definición que guía nuestro trabajo diríamos que se trata de *la mediación a través de lenguaje estratégico para que el experto en su propia vida diseñe e implemente las soluciones que desea, en poco tiempo y con el mínimo costo posible, a partir de sus éxitos previos, fortalezas de hoy y expectativas a futuro.*

En este enfoque aspiramos a la intervención de una sola sesión (Courtnage, 2020), por lo que asumimos que después de la sesión que conducimos, no será necesaria ninguna otra, ya que el interesado estará lo suficientemente bien como para seguir adelante por sí mismo. Y es que mientras lo escuchamos con más detalle, como dice Lee (2021), más inteligente se vuelve, incluso de maneras que no teníamos previstas. Nuestro rol consiste en identificar, junto con la persona, la parte de la solución de la cual es responsable, sobre qué partes tiene control y cómo puede lograr que suceda de nuevo con base en lo que ha funcionado antes. Y algo fundamental es que siempre nos alejamos de la “ideología de la enfermedad”, al trabajar con base en las capacidades y fortalezas del otro (Maddux, 2008 en Neipp y Bayebach, 2022).

También es relevante destacar el papel de la agencia de la persona involucrada en el proceso de consejería. Como señalan Connie y Froerer (2023), como sociedad procuramos que desde la infancia cada individuo se desarrolle como ser capaz de adquirir habilidades para lograr realizar tareas por cuenta propia, aún cuando sea más rápido que un adulto las realice. La importancia de la autonomía es central en el enfoque.

La teoría que soporta a este tipo de práctica se deriva de la evidencia de investigación que se ha ido acumulando a lo largo de los años. De hecho, Steve de Shazer, su fundador, advertía que:

2 “El otro” representa al individuo o grupo (familiar, laboral, comunitario) al que servimos a través de la práctica breve centrada en soluciones.



In order to construct a useful theory of doing (brief) therapy, we need to identify what is observable and repeatable about therapy sessions. We need to describe the consistencies from session to session and case to case based on what therapists and clients actually do during therapy sessions. Therefore, theory development needs to be based on the disciplined observation of therapy being done within a specific context. From this process, a description of what is done in therapy sessions can be built and then rules can be created that will enable other people to do therapy “in the same way.” (Gingerich y de Shazer, 1991, en Korman *et al.*, 2020, p. 2).³

Desde sus primeros trabajos de Shazer se preguntaba: *¿qué hacen los terapeutas que resulta útil?* Así, a partir de un proceso inductivo se fueron incluyendo aquellas estrategias y procedimientos que comprobadamente resultan útiles para promover el cambio, en una dinámica de constante depuración avalada por los hallazgos de quienes investigan formalmente estas prácticas breves centradas en soluciones.

Beyebach y su equipo (2021) han concluido que se trata de un tipo de prácticas de aplicación creciente en intervenciones psicosociales en todo el mundo. Ellos condujeron un estudio bibliométrico que permite observar el incremento continuo en número de publicaciones sobre el área en las últimas tres décadas y que los países occidentales, educados, industrializados, ricos y democráticos (WIERD por sus siglas en inglés) donde aparecieron por primera vez artículos sobre el tema, ahora tienen menos publicaciones que los países no WIERD que publican los hallazgos fundamentalmente en inglés, chino y farsi.

Evidencia en muy diversos campos

Neipp y Beyebach (2022) señalan que desde el año 2000 se han publicado una variedad de revisiones sistemáticas de la literatura y desde 2008, de meta-análisis que evidencian la efectividad del enfoque breve centrado en soluciones. La revisión sistemática que estos autores conducen es la más reciente y en ella, con 251 estudios analizados, nuevamente se comprueba un desempeño superior de los grupos que recibieron este tipo de intervención vs. los grupos control (en 9 de cada 10). Al trabajar solo con 91 ensayos controlados aleatorizados aún se encontraron resultados superiores en 7 de cada 10.

3 Para construir una teoría útil al llevar a cabo terapia (breve), necesitamos identificar qué de las sesiones terapéuticas es observable y repetible. Requerimos describir las consistencias de sesión a sesión y de caso a caso con base en lo que los terapeutas y clientes realmente hacen durante las sesiones de terapia. Por tanto, el desarrollo teórico debe estar basado en una observación disciplinada de la terapia llevada a cabo en un contexto específico. A partir de este proceso es posible construir una descripción de lo que se hace en sesiones terapéuticas y entonces se pueden crear reglas que permitan que otras personas hagan terapia “de la misma manera”. [Traducción de las editoras. Se conservó la versión original en inglés dentro del texto por la importancia de comunicar con absoluta precisión el concepto de de Shazer].



Existe investigación que precisa los efectos positivos de la TBCS a lo largo de las diferentes etapas de la vida: en sujetos de edad preescolar y escolar (Hsu *et al.*, 2021) y en adultos (por ejemplo, McNamee *et al.*, 2022).

Hay resultados de investigación en contextos diversos: entornos médicos (Kaya y Guler, 2022) enfermería para la rehabilitación, (Song, 2022), escuela (Öztürk Çopur y Kubilay, 2022) y organizaciones (Takagi *et al.*, 2022), entre otros.

También se ha reportado éxito en su aplicación con poblaciones especiales como familias de policías sometidas a un alto nivel de estrés (Pooley y Turns, 2022), personas con conductas de adicción (Franklin y Hai, 2022), hogares con hijos de espectro autista (Turns *et al.*, 2022) y parejas neurodiversas (Parker y Mosley, 2020), convictos en proceso de readaptación social (Chojecka, 2020), víctimas de abuso sexual (Jones *et al.*, 2022) y población con altos niveles de ansiedad derivada de la pandemia por COVID-19 (Fadhli y Situmorang, 2022).

Ya en el terreno educativo, existe amplia evidencia de la efectividad del enfoque. En un estudio realizado con estudiantes de posgrado de la carrera de psicología se encontró que con cuatro intervenciones de consejería breve centrada en soluciones es posible reducir los niveles de estrés que enfrentan los estudiantes en el entorno escolar (Rondang y Widyana, 2020). Otro estudio, investigó los efectos del enfoque en la reducción de la ansiedad ante los exámenes de estudiantes de bachillerato y encontró que es efectivo para reducir los síntomas corporales, las preocupaciones y algunos otros indicadores de la ansiedad ante los exámenes que evalúan usualmente los test de ansiedad (Altundağ y Bulut, 2019).

El enfoque también ha probado su eficacia para facilitar y culminar exitosamente los procesos de reintegración escolar que experimentan algunos estudiantes que por alguna circunstancia tuvieron que incorporarse momentáneamente a escuelas o programas educativos alternativos orientados a corregir problemas de comportamiento. A partir de estrategias de terapia breve centrada en soluciones se ha logrado que dichos estudiantes reconozcan sus fortalezas, construyan soluciones y se reintegren exitosamente a la escuela (Moore *et al.*, 2020).

La capacidad para afrontar los eventos estresantes en el contexto escolar, y el desarrollo de habilidades para estar en control, involucrarse y enfrentar los desafíos que la escuela plantea, puede representar la diferencia entre el éxito y la deserción escolar. Fajriani, Bakar y Fitra (2021) reconocen en el enfoque centrado en soluciones una herramienta poderosa para que los estudiantes de nivel bachillerato logren potenciar, desarrollar y consolidar dichas habilidades.

Realizaron una investigación en la que se determinó a través de una prueba t para grupos no relacionados que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental, lo que indica que los estudiantes que recibieron un



acompañamiento a través del enfoque, desarrollaron niveles más altos de dichas habilidades en comparación con el grupo control. No obstante, al examinar la ganancia, el análisis reveló que el efecto, aunque existe, es bajo. ¿Qué se puede hacer entonces, para incrementar el efecto de las intervenciones centradas en soluciones? Sin duda alguna, uno de los elementos a considerar es la fidelidad en la implementación de los principios y estrategias que el enfoque propone. Una estrategia efectiva que asegura dicha fidelidad es la práctica supervisada.

Lo importante, fidelidad en la implementación

La práctica supervisada se ha implementado en diferentes programas académicos y de formación profesional continua y ha sido materia de investigación. Generalmente se concluye que hay una amplia variedad de ganancias para el estudiante en formación que incluyen la oportunidad de experimentar la consejería, mayor confianza en sí mismo para realizar esta función, el hecho de poner en práctica la teoría aprendida, desarrollar una relación terapéutica y establecer expectativas realistas, así como aplicar el proceso a sí mismo y fortalecer su liga emocional positiva con la profesión (Saki y Şahin, 2021). En el caso de los consejeros que presentan los casos en esta obra, el proceso de formación se puede visualizar en la siguiente imagen:

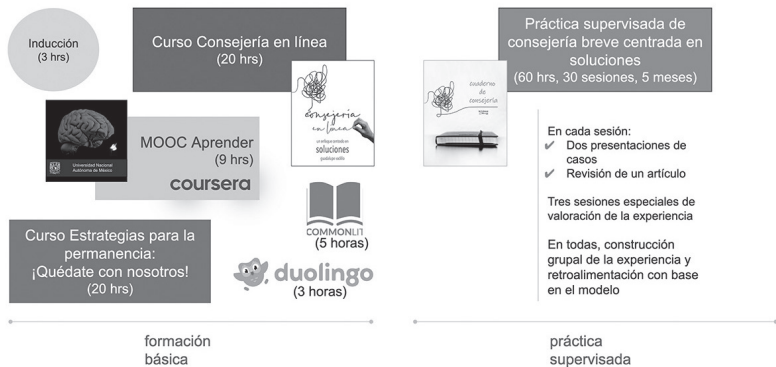


Figura 1. Proceso de formación de consejeros con 120 horas de duración.

Como vemos, trabajamos con profesionales de la Psicología y de la Educación que ya cuentan con bases teóricas y cierta experiencia en el trabajo de mediación con estudiantes quienes pasan por un proceso de formación de 120 horas. Incluye una formación inicial básica integrada por una sesión de inducción al modelo educativo del programa de bachillerato en el que participarán, un curso con los fundamentos del modelo de Consejería breve centrada en soluciones que se complementa con la lectura y análisis de un libro sobre el tema, un curso sobre estrategias de aprendizaje

y otro para la prevención del abandono, así como una experiencia vivencial con dos apoyos que los estudiantes manejarán: Duolingo, para aprendizaje y práctica del inglés, y CommonLit para fortalecer habilidades de comprensión lectora.

Ya con la formación básica, los consejeros pasan por el proceso de práctica supervisada en que analizamos una muestra de sus casos para destacar sus fortalezas y explorar opciones usando diversas herramientas del modelo breve y centrado en soluciones. El trabajo desarrollado por los consejeros en el marco de esta práctica supervisada supuso un total de 60 horas a lo largo de ocho meses.

Cada practicante hacía una síntesis del caso siguiendo la estructura propuesta en el Cuaderno de consejería que fue diseñado específicamente para la ocasión. Esta estructura incluye: a) Una ficha de identificación del caso, b) Aportaciones del *Quién es quién* (documento permanentemente en construcción que proporciona una visión global del aprendiz, a partir de lo que el consejero va conociendo en la interacción con él), c) Datos relevantes de la pre-sesión y d) Descripción de la intervención.

La *ficha de identificación* incluía el nombre y apellido del practicante de consejería, así como el del estudiante o asesor (según fuera el caso) correctamente anonimizado, fecha en la que se inició el trabajo de consejería, el programa de bachillerato al que pertenece el caso y la fecha de presentación del mismo. Las *aportaciones del Quién es quién* consistían en recuperar fortalezas y áreas de oportunidad del aprendiz, así como una breve descripción de las intervenciones exitosas, y las no exitosas, y las recomendaciones y el seguimiento realizado. Los *datos relevantes de la pre-sesión* consistían en incluir la fecha de la pre-sesión, una síntesis de la misma, así como la descripción de los acuerdos o tareas derivados de la misma. Finalmente, la *descripción de la intervención* consistía en una explicación de las intervenciones realizadas, incluyendo el nombre de la estrategia y los efectos obtenidos. En la medida de lo posible se instaba a los consejeros en formación a incluir los intercambios comunicativos en formato de diálogo, más que a modo de relato con la finalidad de facilitar el análisis del intercambio comunicativo a la luz de los principios del enfoque centrado en soluciones. Desde luego, también se incluían los acuerdos logrados, las tareas post-sesión en caso de que las hubiese y las acciones a llevar a cabo para realizar el seguimiento del aprendiz.

Esta formación inicial del practicante de consejería se convierte en un espacio idóneo para detectar fallas y malas interpretaciones en torno al enfoque para así lograr la máxima fidelidad posible al modelo.

¿Hacia dónde se encaminan las prácticas breves enfocadas en soluciones?

Hay evidencia de su aplicación enriquecida por tecnologías, como el protocolo de investigación que presentan McNamee y sus colegas (2022) en donde el sistema DIALOG+ se usa en el tratamiento de pacientes con depresión crónica en un estudio



del Sistema Nacional de Salud de Gran Bretaña. En ese caso, se aplica un cuestionario (el equivalente a uso de escalas en este enfoque) a través de una tableta y se eligen hasta tres áreas para la discusión entre el clínico y el paciente, en una aproximación de cuatro pasos basada en los principios de terapia breve enfocada en soluciones.

Otro desarrollo que implica el uso de tecnología es la conducción de sesiones en línea (Novella *et al.*, 2020), en especial en este caso, en consejería para atender a estudiantes universitarios con ansiedad y en donde no hubo diferencias en la efectividad en contraste con la intervención presencial.

A partir de estos dos sencillos ejemplos, se hace evidente que las prácticas breves enfocadas en soluciones están en constante evolución y se construyen a partir de las innovaciones que los practicantes ponen en marcha en los diversos contextos en los que están insertos. Así, la puesta en práctica de los principios del enfoque en el contexto de los bachilleratos en línea de la Ciudad de México y la recopilación que se realiza de dichas prácticas en esta obra son aportaciones que contribuyen a enriquecer y robustecer este enfoque.

Estructura del libro

Hemos integrado los casos en cinco grupos:

- a. **Probar el éxito ante los desafíos.** Tres casos sobre el proceso de resolución de situaciones para lograr un buen desempeño en el bachillerato.
- b. **Vencer los impactos de COVID.** A través de dos casos vemos el uso de estrategias del enfoque breve para sobreponerse a los estragos asociados a la enfermedad.
- c. **Estudiar sin dejar de ser policía.** Tres capítulos que detallan cómo afrontar el reto de cumplir con un cargo muy demandante sin descuidar la parte académica.
- d. **Aprender matemáticas en línea.** Los dos capítulos relatan las dificultades y estrategias de solución al enfrentarse a esta disciplina.
- e. **Superar situaciones extremas.** Los cuatro casos que incluye nos sensibilizan hacia contextos especialmente retadores que en ocasiones el estudiante debe afrontar.



Esperamos que cada capítulo contribuya a entender la facilidad de aplicación y la efectividad de las diferentes estrategias del enfoque breve centrado en soluciones. Estamos ciertas de que su lectura resultará interesante y plena de aprendizajes.

Referencias

- Altundağ, Y. y Bulut, S. (2019). The effect of Solution-Focused Brief Counseling on reducing test anxiety. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6270>
- Beyebach, M., Neipp, M.C., Solanes-Puchol, A. y Martín-del-Río, B. (2021). Bibliometric differences between WEIRD and non-WEIRD countries in the outcome research on Solution-focused brief therapy. *Frontiers in Psychology*, 12, artículo 754885. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754885>
- Burns, K. y Northcott, S. (2023). *Solution focused brief therapy in healthcare settings. A practical guide*. Routledge.
- Chojcka, J. (2020). Solution focused approach: An attempt to adapt the method to the process of social rehabilitation. *Polish Journal of Social Rehabilitation*, 20, 25-42. <https://doi.org/10.22432/pjsr.2020.20.03>
- Connie, E. y Froerer, A.S. (2023). *The solution focused brief therapy diamond. A new approach to SFBT that will empower both practitioner and client to achieve the best outcomes*. Hay House.
- Courtnage, A. (2020). Hoping for change: The role of hope in single-session therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 39(1), 49-63. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2020.39.1.49>
- de Shazer, S., Dolan, Y, Korman, H., Trepper, T., McCollum, E y Berg, I.K. (2021). *More than miracles. The state of the art of Solution-focused brief therapy*. Routledge.
- Fadhli, T. y Situmorang, D.D.B. (2022). The implementation of Solution-focused brief therapy (SFBT) as a solution for handling psychological anxiety in facing the COVID-19 outbreak. *European Journal of Psychotherapy y Counseling*, 24(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/13642537.2022.2064533>



- Fajriani, F., Bakar, A., y Fitra, M. (2021). Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) based guidance for student academic hardness. *Enlighten*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.32505/enlighten.v4i1.2758>
- Franklin, C. y Hai, A. (2021). Solution-focused brief therapy for substance use: A review of the literature. *Health and Social Work*, 46(2), 103-114.
- Hsu, K.S., Eads, R., Lee, M.Y. y Wen, Z. (2021). Solution-focused brief therapy for behavior problems in children and adolescents: A meta-analysis of treatment effectiveness and family involvement. *Children and Youth Services Review*, 120, artículo 105620. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105620>
- Jones, E.R., Lauricella, D., D'Aniello, C., Smith, M. y Romney, J. (2022). Integrating internal family systems and solutions focused brief therapy to treat survivors of sexual trauma. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 44(2), 167–175. <https://doi.org/10.1007/s10591-021-09571-z>
- Jungwirth, V. y Miarka, R. (2021). *Solution-Focused Coaching For Agile Teams: A guide to collaborative leadership*. Solution books.
- Kaya, N. y Guler, H. (2022). Online solution-focused psychoeducation as a new intervention for treating severe fear of childbirth: A randomized controlled trial in the pandemic period. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(4) 2116-2126. <https://doi.org/10.1111/ppc.13038>
- Korman, H.J., De Jong, P. y Jordan, S.S. (2020). Steve de Shazer's theory development *Journal of Solution Focused Practices*, 4(2), artículo 5. <https://digitalscholarship.unlv.edu/journalsfp/vol4/iss2/5>
- Lee, S.T.P. (2021). *Solution focused briefly illustrated*. Partridge.
- McNamee, P., Matanov, A., Jerome, L., Kerry, S., Walker, N. Feng, Y., Molodynski, A., Scott, S., Gurusvaiah, L., Collinson, S., McCabe, R., Geddes, J., Priebe, S. y Bird, V. (2022). Clinical- and cost-effectiveness of a technology-supported and solution-focused intervention (DIALOG+) in treatment of patients with chronic depression—study protocol for a multi-site, cluster randomised controlled trial [TACK]. *Trials*, 23, artículo 237. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06181-4>
- Moore, C., Ohrt, J., y Packer-Williams, C. (2020). A Solution-Focused approach to student reintegration into the traditional school setting after a disciplinary alternative school placement. *Journal Of Child And Adolescent Counse-*



ling, 6(2), 83-96. <https://doi.org/10.1080/23727810.2020.1719350>

- Neipp, M.C. y Beyebach, M. (2022). The global outcomes of solution-focused brief therapy: A revision. *The American Journal of Family Therapy*. <https://doi.org/10.1080/01926187.2022.2069175>
- Novella, J.K., Ng, K.M. y Samuolis, J. (2020). A comparison of online and in-person counseling outcomes using solution-focused brief therapy for college students with anxiety. *Journal of American College Health*, 70(4), 1161-1168. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1786101>
- Öztürk Çopur, E. y Gülümser, K. (2022). The effect of solution-focused approaches on adolescents' peer bullying skills: A quasi-experimental study. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 35(1), 45-51. <https://doi.org/10.1111/jcap.12348>
- Parker, M.L. y Mosley, M.A. (2020). Therapy outcomes for neurodiverse couples: Exploring a solution-focused approach. *Journal of Marital and Family Therapy*, 47(4), 962-981. <https://doi.org/10.1111/jmft.12526>
- Pooley, G. y Turns, B. (2022). Supporting those holding the thin blue line: Using Solution-focused brief therapy for law enforcement families. *Contemporary Family Therapy*, 44(2), 176-184. <https://doi.org/10.1007/s10591-021-09575-9>
- Rondang, F. y Widyana, R. (2020). Investigation of Solution Focused-Brief Counseling's effect on reducing the stress levels of college students. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 3(8), 117-122. <https://doi.org/10.29210/144600>
- Saki, V. y Şahin, M. (2021). Examining the experiences of counselor trainees towards practices in individual counseling practicum course. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 110-123. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.298>
- Song, Y. (2022). Observation on the effect of Solution-focused approach combined with family involvement in WeChat Platform Management on inpatients with intracerebral hemorrhage. *Journal of Healthcare Engineering*, artículo 9951374. <https://doi.org/10.1155/2022/9951374>
- Sundman, P., Schwab, M., Wolf, F., Wheeler, J., Cabié, M.C., van der Hoorn, S., Pakrosnis, R., Dierolf, K. y Hjerth, M. (2020). *Theory of Solution-focused practice*. European Brief Therapy Association.



Takagi, G., Sakamoto, K., Nihonmatsu, N. y Hagidai, M. (2022). The impact of clarifying the long-term solution picture through solution-focused interventions on positive attitude towards life. *PLoS ONE*, 17(5), artículo e0267107. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267107>

Turns, B.A., Olufowote, R.D., Jordan, S.S. y Chávez, M.S. (2022). A multiple case study examining the Solution-focused brief therapy experiences of couples raising children with ASD. *Journal of Family Psychotherapy*, 33(1), 37-61. <https://doi.org/10.1080/2692398X.2021.1999135>

Vadillo, G. (2020). *Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>



Guadalupe Vadillo Bueno

Entusiasta de la educación en línea, es psicóloga, con máster y doctorado en Educación y entrenamiento en Terapia breve. Es Directora del Bachillerato a Distancia y MOOC de la UNAM y ofrece una práctica supervisada de Psicología educativa en FES Iztacala.

Tiene experiencia en la creación y coordinación de programas académicos. Desde 2005 se dedica por completo a la educación en línea: fue parte del grupo fundador del Bachillerato a Distancia de la UNAM y coordinó el desarrollo del plan, programas de dos bachilleratos de CDMX vía convenio con la UNAM. Dirige la Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia.



Vania Jocelyn Pineda Ortega

Es psicóloga, maestra en Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y candidata a doctora en psicología educativa y del desarrollo (UNAM).

En educación en línea ha impartido cursos de B@UNAM y de la Universidad Veracruzana Virtual. Participa como staff docente en la plataforma UNAM-Coursera del MOOC Cursos en Línea: Modelo para armar. Ha publicado artículos y capítulos en libros y revistas especializadas. Actualmente es Jefa del Departamento de Gestión del Bachillerato a Distancia de la UNAM, donde es formadora de consejeros en línea bajo el enfoque centrado en soluciones.

I. Probar el éxito ante los desafíos



Cuando el problema no es realmente el problema

Bárbara Atilano Luna

Resumen

Sara es una estudiante que inició de manera regular el curso propedéutico *X-ini* del Bachillerato en Línea Pilares de la Ciudad de México. Sin embargo, de un momento a otro las circunstancias de su vida familiar se modificaron, lo que representó un obstáculo para continuar su formación. Incluso, llegó a pensar en abandonar sus estudios.

En el marco de la consejería en línea, se estableció un acompañamiento basado en el enfoque de la Terapia breve centrada en soluciones (TBCS) para posibilitar que la estudiante resolviera su situación en un espacio corto de tiempo, al aprovechar sus recursos personales y evitar centrarse en el problema o indagar sus causas.

Finalmente, Sara logró concluir exitosamente el curso gracias a que se dio cuenta de que contaba con el apoyo familiar y además de que hizo conciencia de sus propios recursos, que le permitieron afrontar la situación. Sin embargo, se descubrieron áreas de oportunidad en las que se requiere trabajar para facilitar un trayecto formativo adecuado.

Palabras clave

Tarea de la primera sesión, amplificación del logro, excepciones, ¿por qué ahora?, seguridad personal.



Conociendo a Sara

Sara es estudiante de *X-ini*, una experiencia propedéutica de ocho semanas de duración, que debe aprobarse para poder ingresar al Bachillerato en Línea Pilares que ofrece el Gobierno de la Ciudad de México. La joven tiene 24 años, está casada y tiene dos hijos pequeños; uno de cuatro y otro de dos años. Además de estudiar, Sara trabaja medio turno como asistente administrativa en una empresa de ventas. Por el momento se encuentra realizando esta labor en casa, debido a las circunstancias derivadas de la pandemia por Covid-19.

La estudiante inició el curso de manera regular, es decir, cumplía con las actividades en tiempo y forma y establecía comunicación con la asesora o con la consejera cuando surgía alguna duda para realizar las actividades o cuando presentaba una complicación en el manejo de la plataforma. En general, Sara se mostraba comprometida e interesada con sus actividades académicas.

Sin embargo, al final de la cuarta semana de la cuarta semana algo distinto ocurrió: Sara no cumplió con la tarea semanal, no realizó su examen y no tuvo interacción en el foro de estudiantes, es decir, se ausentó repentinamente, sin aviso previo. Ante esta situación decidí establecer contacto con ella para identificar qué estaba ocurriendo.

Durante la comunicación telefónica, Sara externó que su ausencia se debía a que las condiciones en las que venía trabajando se modificaron ya que su marido, quien la apoyaba en casa porque estaba desempleado, se incorporaba nuevamente al trabajo y ahora ella no tenía tiempo para realizar sus actividades académicas puesto que debía atender a sus hijos, su trabajo y los quehaceres del hogar.

Era evidente que Sara se enfrentaba a un reto que le implicaba reorganizar sus actividades y la dinámica familiar para poder reincorporarse a su vida académica.

Entendiendo a Sara

Como nos pudimos dar cuenta, durante el primer contacto, Sara nos expuso una serie de dificultades que pueden parecer bastante razonables y justifican el dejar de lado las actividades académicas y, en consecuencia, muchos le darían la razón y apoyarían su decisión de concentrarse en atender sus responsabilidades laborales, de madre y ama de casa. Sin embargo, una de las funciones de la consejería breve en el marco del Bachillerato en línea es la identificación de elementos motivacionales y de relaciones interpersonales en alumnos que pueden representar algún tipo de obstáculo para el aprendizaje, a fin de intervenir para promover mejoras (Vadillo, 2020).

En este sentido, se estableció una estrategia de seguimiento apegada al enfoque de la TBCS, que hiciera posible que la estudiante integrara sus actividades académicas



dentro de su vida cotidiana. La TBCS nos invita a salirnos de lo ordinario y a evitar el sentido común; así mismo plantea que todos contamos con fuerzas y recursos para cambiar (Selekman, 2012).

Durante la llamada inicial que realicé a la estudiante, opté por aplicar la técnica *Tarea de la primera sesión*, la cual consiste en pedir a quien se ve con dificultades que observe (desde el primer contacto con el consejero y hasta el siguiente) qué de lo que se encuentra en su entorno le gustaría que siguiera ocurriendo. Me decidí por esta técnica debido a que permite que las personas se animen a mirar aquello que por lo general está ausente en su relato, es decir, los recursos que tiene disponibles y que muchas veces no se incorporan en su discurso que se encuentra totalizado por el problema (Martínez, 2015).

A continuación se presenta una transcripción de esta primera llamada:

Consejera: Hola, Sara, ¿cómo estás? En mi seguimiento semanal noté que en los últimos días no has entrado a la plataforma.

Sara: Sí, maestra, es que no he tenido tiempo. Mi marido regresó a trabajar y ahora tengo que cuidar sola a mis dos hijos, ayudarle a uno de ellos a hacer la tarea, además de trabajar, cocinar y limpiar la casa.

Consejera: Por lo que me cuentas veo que estás ocupada. Me gustaría llamarte nuevamente para platicar un poco sobre el bachillerato, ¿estás de acuerdo?, ¿puedes mañana a la una?

Sara: Sí puedo mañana, pero mejor a las siete: a esa hora ya llegó mi esposo de trabajar y puede ver a los niños.

Consejera: Perfecto, solamente me gustaría que me ayudaras con lo siguiente. Observa muy bien lo que ocurre en tu casa entre hoy y mañana que hablemos y piensa: ¿qué de lo que pasa te gustaría que siguiera ocurriendo?

Sara: Sí maestra, lo voy a pensar. Hasta mañana.

Consejera: Hasta mañana, Sara.

Con base en la información obtenida en la llamada, identifiqué que Sara estaba pasando por un momento de crisis derivado de los cambios en su dinámica familiar, lo cual requería acciones que incentivaran a la estudiante a establecer una estrategia para reorganizar sus actividades, incluidas las académicas. Entonces, pensé que durante la siguiente llamada se podría aplicar la técnica *¿Por qué ahora?* ya que, de acuerdo con el enfoque de consejería en línea centrada en soluciones, esta es una



pregunta para indagar y registrar las motivaciones centrales que se tienen para estudiar el bachillerato. Así mismo puede servir para reactivar la motivación cuando por situaciones de la vida personal, laboral, familiar o académica se pone en riesgo la continuidad en los estudios (Vadillo, 2020).

La segunda llamada resultó de la siguiente manera:

Consejera: Hola Sara, gracias por darte un tiempo para tomar mi llamada.

Sara: De nada, como ahorita está mi esposo estoy un poco desocupada, pero cuando estoy sola no me da tiempo de hacer nada porque mis dos hijos están chiquitos y no los puedo dejar.

Consejera: Te entiendo, cuidar a los niños es una gran responsabilidad. Cuéntame, ¿por qué decidiste estudiar el bachillerato ahora? ¿Qué quieres lograr?

Sara: Porque se presentó la oportunidad y porque quiero ser un ejemplo para mis hijos y tener un mejor trabajo para darles lo que ellos necesitan, pero no pensé que fuera tan difícil; yo creo que no voy a poder y apenas es el principio!

Consejera: Pero, ¿cómo le hiciste las primeras semanas que estabas al corriente? Ibas muy bien, tus actividades son bastante buenas.

Sara: Mi esposo estaba en casa porque no tenía trabajo y veía a los niños mientras yo hacía las tareas y me ayudaba con la limpieza. Nos organizábamos para que yo pudiera estudiar, pero consiguió un trabajo y las cosas cambiaron.

Consejera: ¿Y crees que exista una forma en la que se puedan organizar nuevamente para que puedas dedicarle tiempo al curso?¹

Sara: No lo sé, tal vez no es el mejor momento para estudiar, no estoy segura de que lo pueda lograr porque mi prioridad son mis hijos.

Consejera: ¿Qué crees que pensarían tus hijos si supieran que concluiste el bachillerato?

Sara: Seguro estarían contentos, pero ahora son muy pequeños y no se dan cuenta de eso.

Consejera: Entonces, ¿estás pensando en dejar el curso, aunque estés a la mitad?

¹ Cabe señalar que, durante esta intervención, preguntas como ¿Y crees que exista una forma en la que se puedan organizar nuevamente para que puedas dedicarle tiempo al curso? o ¿estás pensando en dejar el curso, aunque estés a la mitad? no corresponden con el lenguaje estratégico que plantea el enfoque de la TBCS ya que, como se puede observar, dificultan la posibilidad de que el estudiante proponga la estrategia que le permitirá modificar sus circunstancias.

Sara: No estoy segura, pero ahorita no tengo tiempo, debo pensarlo bien.

Consejera: Te entiendo. Antes de despedirnos dime: ¿pensaste en lo que te pregunté ayer?

Sara: Sí, lo que quisiera conservar es el apoyo de mi marido cuando está en casa porque eso me permite hacer mis cosas personales.

Consejera: ¿Te parece bien si en dos días te vuelvo a llamar para saber qué has decidido?

Sara: Sí, está bien, hasta luego.

En esta segunda llamada es posible observar que además de usar la estrategia *¿por qué ahora?*, también se recurrió sutilmente al *uso del elogio* cuando se afirmó “tus actividades son bastante buenas”. Steve de Shazer incorporó sistemáticamente el elogio en sus intervenciones, lo cual replicaron posteriormente otros autores (González, 2006; Sobrino, 2006 y Rodríguez-Arias, 2006 todos en Martínez, 2015), ya que sirve para resaltar aquellos aspectos positivos que se quieren mantener o para reforzar aquellos recursos personales que son claves para solucionar el asunto en cuestión.

Asimismo, se puede identificar el uso de algunas preguntas con base en el lenguaje estratégico, por ejemplo, la *pregunta de afrontamiento: ¿cómo le hiciste las primeras semanas que estabas al corriente?*, la cual muestra a la estudiante que ha sido capaz de enfrentar situaciones similares y le permite reconocer aquello que está funcionando a su favor, lo cual se convierte en un recurso: su familia (Bavelas *et al.*, 2013 en González-Suitt y Castro-Olivares, 2019).

La pregunta *¿Qué crees que pensarían tus hijos si supieran que concluiste el bachillerato? es una pregunta relacional*, que tiene como propósito incluir la percepción de otros acerca de la situación, así como de los recursos con los que cuenta en este caso la estudiante y también señalar cuando las cosas están bien (Jong y Berg, 2012 en González-Suitt, y Castro-Olivares, 2019).

El seguimiento a la estudiante continuó y dos días después realicé una tercera llamada en la que resultó muy útil la *técnica de las excepciones*, la cual consiste en solicitar a la persona que identifique una situación similar en el pasado y preguntar cómo la resolvió, con el propósito de potenciar la agencia del estudiante para resolver su situación (De Shazer, 2000 en Vadillo, 2020). En términos generales, la técnica se aplicó de la siguiente manera².

2 La comunicación fue más extensa, sin embargo, se incluye solamente la información que se considera de mayor relevancia.



Consejera: ¿Qué has pensado sobre continuar con el curso?

Sara: Siento que no voy a poder, además las actividades son cada vez más difíciles.

Consejera: Sara, ¿recuerdas algún momento en que hayas vivido una situación similar? ¿Cómo la resolviste?

Sara: Cuando entré a trabajar, después de que nació mi segundo hijo, me sentía igual, incluso mi hermana me tuvo que ayudar a cuidar a los niños y mi esposo también me ayudó bastante.

Consejera: ¿Crees que se pueda hacer algo similar en esta ocasión? ¿Qué te dice tu esposo?

Sara: Él está de acuerdo con que estudie y me dijo que cuando regrese de trabajar, él puede cuidar a los niños para que yo haga mis tareas. Yo pensé que podríamos comprar comida algunos días para que no tenga que cocinar a diario y así tendré más tiempo.

Consejera: ¿Qué te parece si probamos esta estrategia que me acabas de mencionar para ver cómo funciona esta semana?

Sara: Está bien, lo voy a intentar.

Como resultado de esta llamada, se establecieron algunos acuerdos propuestos por Sara para la organización de sus actividades:

- Dedicar dos horas diarias por la noche, después de que llegue su marido de trabajar, para realizar sus actividades académicas.
- Dar prioridad a las actividades que tiene pendientes de entrega.
- Establecer comunicación con la asesora en caso de que tenga dificultades para realizar alguna actividad.

Durante los días de la semana que restaban, Sara entró a la plataforma de manera esporádica y participó en algunos foros; posteriormente, se ausentó de nuevo. Intenté establecer comunicación con ella, pero no hubo respuesta.

En las últimas dos semanas, Sara concluyó todas las actividades del curso y, finalmente, lo acreditó con una buena nota, pues sus actividades cumplían con las



características requeridas. Una vez que Sara recibió su resultado aprobatorio, envió un mensaje que decía: “Estoy muy sorprendida del resultado porque estaba segura de que no lo iba a lograr”.

Fue después de ese mensaje que como consejera caí en la cuenta de que Sara requería trabajar también su seguridad y confianza en sí misma. En este sentido, es importante señalar que las intervenciones basadas en el enfoque centrado en soluciones no solo son útiles para ofrecer una solución a determinada situación, sino que también sirven al sistema completo en el que se opera ya sea para anclar un cambio o para contribuir a la generación y mantenimiento de una identidad ligada a la capacidad para salir adelante, una identidad positiva (Vadillo, 2020).

Para terminar...

El caso de Sara describe una circunstancia común a la que se enfrentan los estudiantes del bachillerato en línea (y que puede darse en cualquier modalidad) al tener el reto de combinar las actividades académicas con las laborales y las familiares. Bajo estas condiciones es fácil determinar que el problema que existe tiene que ver con la organización del tiempo. Sin embargo, como pudimos observar, el asunto también estaba relacionado con la autoconfianza.

En este sentido, de haber detectado oportunamente dicha situación, las estrategias se hubieran enfocado de una manera distinta, permitiendo a Sara recibir una atención de manera integral, que no solo impactara en lo académico, sino también en el ámbito personal.

Por otra parte, después de analizar el caso, llegué a la conclusión de que es necesaria una mayor precisión en el uso de las técnicas de TBCS. Por ejemplo, pude haber aprovechado en mayor medida la información obtenida de la pregunta ¿por qué ahora?, o amplificar el uso del elogio de modo que provocara un impacto real en la estudiante.

En la práctica, el uso del lenguaje estratégico es un reto, así como el evitar en todo momento ser directivo, ya que el otro es el experto en su vida y no quien pretende ofrecer una solución. La pregunta ¿Y crees que exista una forma en la que se puedan organizar nuevamente para que puedas dedicarle tiempo al curso?, es un claro ejemplo de mi falta de atención a este precepto de evitar comunicaciones directivas. En todo caso, pude haber optado por mencionar “De esta experiencia que me acabas de comentar, ¿qué se te ocurre que puede ser útil para tu situación actual?”

Asimismo, también se pudieron aprovechar los recursos y apoyos con los que Sara contaba, como su hermana que en una ocasión anterior ya le había brindado su ayuda en otra situación en la que la vida de Sara se vio complicada.



El trabajo de consejería no termina cuando el estudiante aprueba el curso. Esta es una labor que exige una constante evaluación y autoevaluación, una mirada crítica y mucha creatividad para establecer las estrategias pertinentes que contribuyan a que los estudiantes descubran su potencial, lo exploten y hagan uso de sus recursos personales, para enfrentar no solo las situaciones que se les presentan en el ámbito del bachillerato sino también en todas las áreas de vida. En este sentido, el trabajo del consejero trasciende el contexto académico.

Por otra parte, después de analizar el caso, llegué a la conclusión de que es necesaria una mayor precisión en el uso de las técnicas de TBCS. Por ejemplo, pude haber aprovechado en mayor medida la información obtenida de la pregunta ¿por qué ahora?, o amplificar el uso del elogio de modo que provocara un impacto real en la estudiante.

En la práctica, el uso del lenguaje estratégico es un reto, así como el evitar en todo momento ser directivo, ya que el otro es el experto en su vida y no quien pretende ofrecer una solución. La pregunta ¿Y crees que exista una forma en la que se puedan organizar nuevamente para que puedas dedicarle tiempo al curso?, es un claro ejemplo de mi falta de atención a este precepto de evitar comunicaciones directivas. En todo caso, pude haber optado por mencionar “De esta experiencia que me acabas de comentar, ¿qué se te ocurre que puede ser útil para tu situación actual?”

Asimismo, también se pudieron aprovechar los recursos y apoyos con los que Sara contaba, como su hermana, que en una ocasión anterior ya le había brindado su ayuda en otra situación en la que la vida de Sara se vio complicada.

El trabajo de consejería no termina cuando el estudiante aprueba el curso. Esta es una labor que exige una constante evaluación y autoevaluación, una mirada crítica y mucha creatividad para establecer las estrategias pertinentes que contribuyan a que los estudiantes descubran su potencial, lo exploten y hagan uso de sus recursos personales, para enfrentar no solo las situaciones que se les presentan en el ámbito del bachillerato sino también en todas las áreas de vida. En este sentido, el trabajo del consejero trasciende el contexto académico.

Referencias

González-Suitt, K. y Castro-Olivares, C. (2019). Abordaje del consumo problemático de alcohol en la Atención Primaria de Salud a través de la Terapia breve centrada en soluciones. Un modelo clínico para el Trabajo social. *Journal of social intervention research*, 9(16), 154-175. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i16.8847>



Martínez, F. E. (Comp.) (2015). *Terapia sistémica breve. Fundamentos y aplicaciones*. RIL Editores.

Selekman, M. (2012). *Abrir caminos para el cambio: Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas*. Gedisa.

Vadillo, G. (2020). *Consejería en línea: Un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>



Bárbara Atilano Luna

Es egresada de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, con estudios de Licenciatura en Pedagogía por la misma universidad. Se ha desempeñado profesionalmente como consejera en el Bachillerato en Línea que ofrece la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México. Además, es autora y editora de contenidos educativos y tiene experiencia en evaluación y desarrollo curricular.



En blanco

Zaira Adriana Castillo Robledo

Resumen

La experiencia en consejería en línea con un enfoque centrado en soluciones nos ha permitido acercarnos a la reflexión de nuestra práctica educativa dentro del programa de Bachillerato en Línea Pilares, modelo educativo que plantea la necesidad de atender de forma personalizada a la población estudiantil motivando el aprendizaje con orientaciones a futuro. “En blanco” es un caso que se desarrolla a partir de la frase que Eliza, una de nuestras estudiantes, utilizó ante una situación identificada como problema: “estoy en blanco”.

Gracias a esta frase develamos una ruta de avance, perseverancia y adaptación que se podrá identificar en las intervenciones realizadas con las estrategias: *¿cómo conocer el problema a través de las soluciones?, ¿cómo podría ser peor? y ¿qué hicimos hoy que pudo marcar la diferencia?*

Rutas que se traducen en la acreditación del curso y en líneas de acción que marcan el trayecto educativo de Eliza y en experiencias de aprendizaje desde la óptica de consejería.

Palabras clave

Enfoque en soluciones, marcar la diferencia, logro, adaptación, intervención, bachillerato, consejería.



Introducción

La Consejería en línea con un enfoque centrado en soluciones dentro del Bachillerato en Línea Pilares es un modelo que apuesta por guiar a la escucha, a la reflexión y a la acción que faciliten el tránsito y el éxito académico de los estudiantes de este programa. La presentación de este caso considera el uso de estrategias de intervención basadas en este enfoque que Vadillo (2020) recupera de la experiencia en el Bachillerato a Distancia de la UNAM (B@UNAM).

Bajo este contexto, Eliza me contactó con una frase clave para mí como su consejera en el bachillerato: “Estoy en blanco”. De inmediato surgió una pregunta que trató de identificar la situación para planear el siguiente paso: ¿qué significa estar en blanco?

En el mismo mensaje Eliza decía encontrarse ansiosa pues al ingresar a la plataforma de estudio solo observaba una pantalla en blanco, además de que podía ver solo dos iconos superiores, el de notificación y el mensajero. Utilizó el segundo para escribir el mensaje con el que pediría apoyo.

Al terminar de leerlo, establecí contacto, pues además de ser intrigante la situación, se leía la angustia y siempre se sugiere intervenir de inmediato. Bastó con un par de mensajes para organizar un encuentro por videollamada y analizar el asunto que nos reunía. Ambas sabíamos que era necesario buscar las condiciones adecuadas para ese encuentro, de manera que Eliza estuviera frente a su computadora y con el tiempo suficiente para revisar paso a paso la problemática.

Las estrategias

Para adentrarnos más en el caso, Eliza es una estudiante de 32 años que se encontraba iniciando el bachillerato, pues se sentía motivada por su familia. Tiene un hijo de seis años a quien quiere educar con el ejemplo, además de demostrarse a sí misma que puede lograr lo que se propone. Con un claro apoyo de su pareja, está dispuesta a lograr esta meta.

Incluyo fragmentos de los diálogos que se establecieron en la videollamada:

Eliza: Llevo días intentado avanzar, cuando ingreso a la plataforma no puedo ver nada, todo está en blanco, en la pantalla solo veo los iconos superiores y solo puedo leer los mensajes que me envían, esto es muy frustrante.

(Eliza al expresarse habla pausado, su acento es más fuerte al usar la palabra “frustrante”, el tono de voz cambia).

Consejera: Muy bien, ahora revisemos cómo se puede solucionar. ¿Qué acciones realizaste para atender la situación que planteas?



Eliza: Le pregunté a mi esposo, él me ayudó a revisar mi acceso. Sí entramos y hasta le mandé un mensaje a la maestra, eso sí lo veo, apagamos la compu, lo googleamos, pero nada.

Consejera: Vale, te haré algunas propuestas, vamos juntas revisando la situación. ¿Lo intentamos?

Eliza: Sí.

Después de intentar varios procedimientos, no tuvimos éxito en visualizar los contenidos. Entonces, establecimos acuerdos para ambas partes, pues identificamos que ninguna de las dos podría atender esta situación.

Eliza todo el tiempo denotó paciencia, realizó paso a paso los procedimientos y, tranquila, cómoda al usar su equipo de cómputo (era evidente que lo conocía), escuchó atenta cada instrucción. Su tono de voz demostraba tranquilidad.

Los acuerdos del encuentro fueron:

Consejera: Yo revisaré con el equipo interno del Bachillerato la problemática tecnológica que se presenta.

Eliza: Mientras yo descargaré la aplicación de Moodle en el celular y le comentaré si es posible visualizar los contenidos. Si lo puedo lograr, avanzo en la revisión y realización de actividades.

Videollamada realizada el 17 de mayo de 2021.

Del “estoy en blanco” a “lo logré”

El contexto del caso aporta información para determinar que el “estar en blanco” se debía a la condición del equipo de cómputo: los compañeros versados en los temas de tecnología me explicaron que quizá era un equipo antiguo que no tenía la capacidad de cargar la información y algunos otros detalles técnicos. En este punto, lo importante era identificar una solución, así, el siguiente paso para Eliza fue compartir uno de sus logros que terminaría develando la estrategia que debía utilizar al intervenir:

Eliza: Lo logre [sic], veo los contenidos en el celular.

Consejera: Genial. ¡Cuéntamelo todo!

Eliza: Ya me puse de acuerdo con mi esposo, el chiste es que cuando él termine



de trabajar a las 7, yo utilizo la computadora para hacer mis tareas. En el celular yo reviso las lecturas, videos y respondo en el foro.

Consejera: ¡Perfecto! Ya identificaste alternativas, ahora falta cumplir los acuerdos.

Eliza: Si[sic], muchas gracias.

Mensajes de texto del 18 de mayo de 2021.

“Estar en blanco” determinó un estado un lapso de tiempo en el que a Eliza le angustió no visualizar nada y perderse en la inmensidad de un espacio desconocido. Sin embargo, la estudiante comenzó a trazar una ruta, reconoció una alternativa y continuó con su avance organizando un horario, elaborando acuerdos con su apoyo en casa, así como adaptándose a las condiciones que tenía sin ignorar las posibilidades (Moore *et al.*, 2020).

En la intervención la idea central fue no regresar al punto en blanco: el propósito fue mantener la empatía y mediar para que Eliza continuara su camino de acuerdo con las rutas que ya comenzaba a trazar: responder con soluciones sin perder de vista el objetivo, es decir, avanzar en sus estudios.

El problema técnico ocasionó que se mirara más allá del “estar en blanco”, explícitamente me refiero a que a partir de esta situación se trazaron nuevos caminos y se elaboraron soluciones por parte de la estudiante. Ello nos dice que Eliza es capaz de eliminar los obstáculos que se le presentan. La estrategia utilizada fue *¿Cómo conocer el problema a través de las soluciones?*

La intervención que realicé hasta este punto se concentró en reconocer las posibilidades a pesar de las circunstancias, estar presente como consejera para no alentar las sensaciones de ansiedad y demostrar que parte del éxito en el estudio en línea es la constancia y el reconocimiento de los recursos personales que se tienen para usarlos y aprovecharlos.

La consejería requiere de constancia y seguimiento. En este sentido, desarrollé actividades para no perder de vista el avance que Eliza tenía, algunas de ellas fueron: identificación de las retroalimentaciones que la asesora¹ proporcionó y calificaciones emitidas, revisión de los accesos a la plataforma y las participaciones en los foros de discusión.

¹ Dentro del modelo educativo del bachillerato que cursa Eliza, el asesor es la figura que acompaña y guía la trayectoria escolar, promueve el diálogo y retroalimenta el avance, aborda y aplicación de contenidos establecidos. En cooperación continua con el área de consejería aporta elementos para la elaboración de intervenciones.



Nueve días después del último mensaje de texto personalizado, establecí contacto nuevamente:

Consejera: ¡Hola, hola! ¿Alguna novedad Eliza?

Eliza: No me acomodo a trabajar en el celular. Pues Masomenos [sic] la verdad es confuso pero ya le voy agarrando la onda, jeje.

Consejera: ¿Cuál es la parte confusa?

Eliza: Bueno es que leer en celular y hacer en la computadora pues me confunde.

Consejera: Podría ser peor que siguieras viendo en blanco, no podrías descubrir lo que se preparó para ustedes. ¿Identificas algo que hayas implementado para no confundirte?

Eliza: Pues ahora sí: primero en un cuaderno escribo el tema y lo que hay que hacer para así en la plataforma solo realizarlo.

Consejera: Muy bien, excelente opción la que usas... tomas notas y te ayuda a organizarte.

Eliza: Sii también lo hago por qué derepente [sic] se me olvidan las cosas 😊

Mensajes de texto del 27 de mayo de 2021.

Los mensajes que envié a Eliza tenían el propósito de ser contundentes y directos para que reconociera su situación. La información con la que contaba en ese momento demostraba su avance: revisaba los contenidos y entregaba cada actividad. En general, contaba con todo lo necesario para considerarla una estudiante regular.

Al establecer este segundo contacto personalizado, se presentó la oportunidad de traer de nueva cuenta al escenario la situación de “estar en blanco”, la cual permitió crear un periodo de atención para comparar momentos y que Eliza se concentrara en elaborar una solución concreta. La estrategia utilizada en este punto fue *¿Cómo podría ser peor?*

La comunicación con Eliza permitió identificar que la estudiante es consecuente,



se adapta a las situaciones y realiza lo que se propone. En un mensaje directo señaló:

Eliza: Ya me acabé el cuaderno, ahora voy con las hojas de la impresora.

Consejera: Sigues haciendo notas, ¡muy bien!

Eliza: Sí, de hecho esas me ayudan a hacer mis actividades para entregar.

Mensajes de texto del 7 de junio de 2021.

Como consejera todo el tiempo trato de amplificar los logros que tienen los estudiantes, lo que ha creado una conexión que se puede identificar en la acción directa de mantener la comunicación y compartir los avances del estudiante (González-Suitt y Castro-Olivares, 2019). En este sentido, un avance y logro contundente que observé en Eliza es su capacidad de organizar sus ideas en un cuaderno de notas; para mí es evidente que su solución para no confundirse se relaciona con su proceso de aprendizaje: comparte las fotografías de sus notas en los foros, incluso se observan como apoyos visuales en algunos de los materiales que desarrolla (video de la presentación de su proyecto integrador² e infografía).

Una semana y media después de que avisó que se terminó el cuaderno de notas, observé que no presentaba la regularidad que la había caracterizado. Eliza no se había conectado y las alertas del seguimiento en la actividad de consejería me señalaban la necesidad de establecer contacto nuevamente. Esta fue la comunicación:

Consejera: Hola, Eliza, bonita tarde ¿cómo estás? He observado que no has podido conectarte. Me preocupa, pues llevabas un buen ritmo y estamos en cuenta regresiva para el cierre del curso.

Eliza: Sii es que eh [sic] tenido problemas familiares y en el trabajo me eh [sic] quedado 2 turnos. Pero en un Rato [sic] me conecto.

Consejera: Ya tienes dos turnos en el trabajo, más lo de casa y el bachillerato, entiendo, son varias cosas que hacer y atender... me ayudas a responder una pregunta, ¿qué hiciste hoy para que todo funcionara?

Eliza: Pues organizarme 🤔 😊

2 Cada asignatura cuenta con un proyecto integrador que conjuga conocimientos, actitudes, habilidades y valores que involucran diversas disciplinas donde se experimenta y aprende (Vadillo *et al.*, 2021).



Consejera: Mira... ¿crees que puedes organizar un tiempo al estudio?

Eliza: Sí, yo creo que sí

Mensajes de texto del 22 de junio de 2021.

La intervención se centró en verbalizar el logro del día, con la cual Eliza identificó la solución en el momento. Considero que la respuesta ofrecida por la estudiante le permitió retomar el ritmo con el que venía trabajando, pues por la noche de ese mismo día, ingresó a la plataforma de estudio y al cabo de unos días logró ponerse al corriente en la entrega de actividades y con ello se recuperó del atraso que se había generado. La estrategia que se utilizó fue *¿Qué hicimos hoy que pudo marcar la diferencia?*

Conclusiones y limitaciones

El caso de Eliza me permitió identificar un ejemplo, de perseverancia y adaptación. De cierta forma es una estudiante que puede ser un ejemplo, pues demostró que se ha comprometido con la meta planteada (terminó el curso y lo acreditó, y hasta el momento de escribir este capítulo se mantiene en el bachillerato). También me permitió observar que en medio de múltiples circunstancias somos capaces de darnos un momento para centrarnos en aquellas acciones que puedan marcar la diferencia para mantenernos a flote.

Al realizar una evaluación de la experiencia e intervenciones realizadas me parece importante destacar que este caso no se hubiera desarrollado con fluidez sin la comunión entre asesora, consejera y estudiante. Dado que cada una aportó los elementos necesarios para centrarnos en avanzar y disfrutar de una experiencia de aprendizaje.

Al tratar de responder a la pregunta *¿Qué pudo haber sido mejor?*, me recomiendo a mí misma que debo acercarme a mis colegas para intercambiar puntos de vista, puesto que la consejería en línea se alimenta de entrenamiento, actualización e intercambio constante.

Referencias

González-Suitt, K., y Castro-Olivares, C. (2019). Abordaje del consumo problemático de alcohol en la atención primaria de salud a través de la Terapia breve centrada en soluciones. Un modelo clínico para el trabajo social. *Journal of social intervention research*, 9(16), 154-175. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i16.8847>



Moore, C., Ohrt, J., y Packer-Williams, C. (2020). A solution-focused approach to student reintegration into the traditional school setting after a disciplinary alternative school placement. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 6(2), 83-96. <https://doi.org/10.1080/23727810.2020.1719350>

Vadillo, G., Bucio, J., Valdez Pereznuñez, U., López Enríquez, C., Pineda Ortega, V. J., Terrazas, O., & Valencia Saravia, P. (2021). Propuesta de la Ciudad de México para la formación ciudadana a través de su Bachillerato en Línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 13(25). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.25.78873>

Vadillo, G. (2020). *Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>



Zaira Adriana Castillo Robledo

Pedagoga y promotora cultural. Comparte que en diferentes momentos sus guías le han enseñado a observar, analizar y proponer estrategias, por ello cuando participa se caracteriza por involucrarse y poner todo lo que está en sus manos para que la meta se cumpla y el ser consejera no es la excepción.



Alcanzando sueños propuestos

Olga Nora Álvarez Silva

Resumen

El objetivo de este capítulo es mostrar cómo se aplicó el enfoque de Terapia breve centrada en soluciones (TBCS), que se focaliza en las soluciones y no en las causas del problema, al caso de una estudiante (a quien llamaremos Luna) del Bachillerato en Línea Pilares de la Ciudad de México. Este programa de dos años ofrece una opción para cursar la educación media superior que no requiere asistencia a centros educativos y con posibilidad de decidir el horario de estudio de acuerdo con los compromisos laborales y familiares de cada estudiante. Los estudiantes pueden realizar sus estudios desde su casa, cualquier establecimiento con servicio de Internet, las sedes de las demarcaciones territoriales o desde las Ciberescuelas de los PILARES de la Ciudad de México, cuando las condiciones sanitarias así lo permitan.

Luna mostraba un gran interés en realizar el Bachillerato, pero después de recibir un mensaje de su parte, percibí que su avance no era el óptimo. Las estrategias que utilicé con Luna fueron: *¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?* y el uso propositivo del lenguaje, que en su conjunto constituyen herramientas poderosas del enfoque para la solución de problemas. Se llevaron a cabo tres intervenciones; al concluir la última de ellas Luna construyó una solución que le permitió realizar sus actividades de una mejor forma, adaptándose así a los cambios que se estaban produciendo en su vida.



Palabras clave

Soluciones intentadas, seccionar la solución en pequeños pasos, organización de tiempos, apoyo, familia, TBCS.

Introducción

Uno de los puntos básicos del enfoque de Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS) es el uso propositivo del lenguaje, que es la herramienta principal de la consejería (Vadillo, 2020). Identifiqué las palabras clave que la alumna compartía, para después incluirlas en una conversación o mensaje con la finalidad de crear un nexo con ella. Así, el eje principal de mi intervención fue el uso estratégico del lenguaje y el enfoque en las fortalezas y posibilidades de la estudiante. También utilicé la estrategia Tarea de primera sesión y *¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?*.

Sabía que la comunicación debía encaminarse a que la alumna encontrara soluciones sin enfocarse en el problema, por lo que pregunté: *¿Qué quieres lograr?* De esta manera nos estaríamos orientando a la solución, lo cual es fundamental para alcanzar el éxito de la consejería. En el plan de estudios del Bachillerato en Línea Pilares resulta de vital importancia detectar y trabajar lo más rápido posible los asuntos que impiden el avance de la asignatura, ya que cada curso consta solo de ocho semanas, para esta tarea nos podemos auxiliar de una de las estrategias del enfoque de TBCS, que se denomina *¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?*, la cual nos ayuda a enfocarnos en las soluciones y no en las causas o en el origen del problema. En el caso de Luna, tal y como se verá más adelante, esta estrategia me permitió intervenir para lograr conocer las soluciones intentadas (Nardone, 2006) y, así, encontrar el problema sin mencionarlo e identificar lo que ya no se debe realizar, debido a que esos intentos no han sido eficaces para avanzar y solo la han hecho perder tiempo. Además, con esta estrategia, se garantiza que el consejero ceda totalmente el mando a la alumna para que de esa forma ella construya la solución, y se dé cuenta de lo que no funciona para modificarlo o eliminarlo de su labor académica.

Este enfoque, a diferencia de otros en los que el énfasis se coloca en el problema y sus causas, centra su atención en el abanico de posibilidades del campo de las soluciones. Pensemos, por ejemplo, en lo que ocurre con una persona que se encuentra enojada, cuando le preguntamos por qué lo está, probablemente nos comentará durante un largo tiempo las razones de su enojo o molestia y al final de su explicación podría estar aún más alterada por haber recordado nuevamente las causas de la situación. Por tal motivo, no debemos intervenir para conseguir estancamiento, sino, lo que se puede lograr conociendo las soluciones intentadas (Nardone, 2006).



A continuación presento el caso de Luna, en el que podemos ver cómo se utilizan estos dos elementos del enfoque.

Primera pesadilla en el camino a la meta

Detecté que la alumna requería de apoyo debido a un mensaje que me envió, en el que decía:

¿Me puedes ayudar?

Sólo eso escribió en el mensaje, por lo que investigué el asunto tanto con el asesor de la asignatura como con el *Quién es quién*, reporte con información que el consejero va creando y enriqueciendo día a día y que relata cuáles son las fortalezas, áreas de oportunidad e intervenciones hasta ese momento (Vadillo, 2020). Además, yo misma conseguí información al revisar las retroalimentaciones que el asesor había hecho a sus actividades y las intervenciones en la plataforma de aprendizaje. Entonces supe que Luna cuenta con 51 años, se casó muy joven y ya no pudo continuar con sus estudios, sin embargo, se prometió que algún día realizaría una carrera universitaria. Ahora que sus hijos crecieron y se fueron de casa, pudo continuar con sus estudios, así, muy emocionada se inscribió en el Bachillerato en Línea Pilares: inició muy optimista, pues había soñado con eso durante mucho tiempo, pensó muchas veces en cómo se organizaría, compró algunos cuadernos, lápices, plumas, etc.

Sus principales fortalezas son: tener metas claras, ser reflexiva, contar con buena ortografía y redacción, responder a los mensajes, ingresar regularmente y tener gusto por la lectura. Por otro lado, algunas áreas de oportunidad que presentaba son: atrasos en la entrega de actividades, falta de comunicación con la asesora, dificultades para organizar tiempos, falta de desarrollo de habilidades tecnológicas.

Cuando realizó el curso propedéutico *X-imi*, le dedicó el tiempo requerido y obtuvo muy buena calificación. Sin embargo, al iniciar con la segunda asignatura se enfrentó a algunos cambios en su casa por parte de su familia que le impedían concentrarse en sus actividades y realizarlas de manera oportuna; ya no tenía el mismo tiempo para sus estudios.

Un empujoncito para continuar el sueño

Como señalé antes, la alumna me envió un mensaje en la semana 1 de la asignatura de *Contextos y espacios* con la pregunta: *¿Me puedes ayudar?*

Al leer su mensaje y darme cuenta de la poca información que recibí, opté por utilizar la estrategia *¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?*, dado que resulta útil para enfocar la discusión en las soluciones y no en las causas del



problema. Al intervenir con base en los principios de TBCS, sabemos que indagar las causas de un problema hace que la persona recuerde todas aquellas situaciones que la inquietan, que se sienta mal y, como consecuencia, no le permite aclarar el panorama ni construir las soluciones que necesita para superar la adversidad. Por ello, la TBCS propone mejor enfocarnos en aquello que produce el cambio, y así lo hice, como podemos observar en la respuesta que le envié a Luna:

¡Hola, Luna! agradezco tu mensaje.

Me gustaría saber qué estrategias usas para avanzar con tus actividades.

¿Me las cuentas?

Muchas gracias. Saludos.

Consejera Nora

No tuve respuesta. Verifiqué sus ingresos y el contenido que revisó; me comuniqué con la asesora y le pregunté si le había enviado algún mensaje y de ser así, qué le había dicho. Me comentó que no se había comunicado.

Trabajemos en ese sueño

Ante la falta de respuesta por parte de Luna, y casi al finalizar la primera semana de la asignatura, opté por llamarla. Cada consejero desarrolla con el tiempo y la práctica sus propias maneras de implementar el modelo centrado en soluciones, así que aquí comparto con ustedes las acciones que a mí me han resultado efectivas. Antes de comunicarme con Luna, me propuse enfocarme en las soluciones y no en las causas o en el origen del problema, que como ya indicamos, es mucho más útil para activar el cambio. Recordé también la importancia del *uso propositivo del lenguaje* y tomé un cuaderno para anotar de manera estratégica algunas palabras utilizadas por la alumna, que incorporé posteriormente en mi discurso durante la charla que sostuvimos. Así, el diálogo entre Luna y yo comenzó de la siguiente manera:

Consejera: Hola, Luna. ¿Cómo estás?

Luna: Muy mal, mi rutina ha cambiado mucho a últimas fechas, mi yerno se quedó sin trabajo y ya no pudieron pagar la renta de su casa, se tuvieron que venir a vivir con mi esposo y conmigo. Ahora hay mucho ruido, más trabajo, no me puedo concentrar para avanzar en las actividades. Me encierro en mi recámara y hay algunas cosas que no puedo entender, tengo problemas para entender la tecnología, en este momento no tengo mucho tiempo para platicar, voy a salir a comprar algunas cosas.



Consejera: Sé que no es fácil lidiar con esta situación, te puedo llamar el lunes de la próxima semana ¿En la tarde está bien?

Luna: Sí, está bien.

Consejera: Te voy a pedir que observes muy bien lo que pase después de esta llamada y hasta antes de que te llame la próxima vez: te pido que observes todo lo que ocurre en la casa y me comentes lo que quieras que siga pasando.

Luna: Sí está bien, lo haré.

Vamos, vamos, el sueño nos espera

Antes de llamar a Luna, repasé algunas estrategias que podrían funcionar. Recordé que la TBCS ha hecho especial hincapié en la importancia central del lenguaje (de Jong y Berg, 2013; de Shazer, 1994) y en trabajar con la motivación intrínseca, la cual es fundamental para mantener al alumno concentrado en sus estudios (Vadillo, 2020).

Consejera: Hola, Luna. ¿Cómo te fue con la tarea?

Luna: Me di cuenta de que sí tengo apoyo, ¡hasta ahora me doy cuenta! Cuando me pidió que observara lo que quiero que siga pasando vi que mi esposo me ayuda lavando los trastes cuando estoy leyendo, saca a pasear al perrito para que no haga ruido; mi hija y mi nieto de 11 años están al pendiente por si tengo alguna duda de cómo utilizar la computadora y que yo pueda avanzar. Siento que me apoyan y eso quiero que siga pasando.

Consejera: ¡Muy bien, Luna! Lograste avanzar en las actividades, te felicito por contar con el apoyo de tus seres queridos y por darte cuenta de ello; debes ser una gran esposa, madre y abuela.

Amplifiqué el logro felicitándola e incluyendo a sus seres queridos en la felicitación. A continuación utilicé el lenguaje estratégico al comentarle lo siguiente, ya que retomé de sus palabras la frase “avanzar en las actividades” que genera empatía:

Consejera: Me gustaría saber qué estrategias vas a utilizar para avanzar en tus actividades. ¿Me las describes?

Luna: Voy a organizar mis tiempos y los de mi nieto para que no se junten nuestras actividades y poder compartir la computadora, cuando tenga alguna duda referente a la tecnología le preguntaré a mi hija o mi nieto, si es sobre



alguna actividad me comunicaré con la asesora. Voy a trabajar mucho. Tengo un sueño por cumplir. Gracias, Consejera.

Como podemos observar, no impuse una estrategia. Tracé una posibilidad para que la alumna construyera su solución, se sintiera dueña de ella y, sobre todo, la llevara a cabo de manera motivada para alcanzar la meta que había definido.

La asesora y yo platicamos y creemos que ha cambiado la perspectiva de la alumna sobre sí misma, ya que seguimos revisando su avance, respuestas en el foro, calificaciones y fechas de entrega, de modo que llegamos a la conclusión de que logró organizar sus tiempos. Tal vez se relajó, se adaptó a los cambios y aceptó el apoyo de su familia.

Conclusiones

La TBCS aplicada a este caso tuvo resultados positivos, pues las estrategias utilizadas mediaron de manera efectiva para que Luna lograra el éxito en el resto del curso, alcanzando un promedio aprobatorio en la asignatura; todo, a través de conversaciones.

Este enfoque es muy rico, pues nos ofrece un amplio repertorio de estrategias, comenzando por la forma en la que utilizamos el lenguaje, como se pudo notar. Otro elemento esencial es que nunca debemos ser directivos, así ofrecemos un espacio amplio para que el estudiante construya sus soluciones. Además, tengamos presente que existe más de un camino para mediar con nuestros estudiantes y que son ellos quienes deben encontrar la solución; debemos enfocarnos en la solución y no en el problema, sin olvidar que el éxito depende de la manera en que construimos las preguntas y aplicamos las distintas alternativas, según cada caso. Sobre todo, es relevante considerar hablar menos y dejar que el alumno sea consciente de lo que está pasando, para que encuentre la solución a través de su historia personal, del presente que vive y buscando enfocarse en el futuro, en lo que le es importante, es decir, en lo que quiere lograr.

Referencias

De Jong, P. y Berg, I. K. (2013). *Interviewing for solutions* (4a ed.). Thomson Brooks/Cole.

De Shazer, S. (1994). *Las palabras fueron originalmente mágicas*. W. W. Norton.



Nardone, G. (2007). *Corrígeme si me equivoco. Estrategias de diálogo en la pareja*. Herder.

Vadillo, G. (2020). *Consejería en línea. Un enfoque centrado en soluciones*. UNAM.
<http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>



Olga Nora Álvarez Silva

Originaria de General Terán, Nuevo León. Nació el 6 de diciembre de 1971. Es profesora normalista con especialidad en Pedagogía. Inició en la Educación a Distancia mediante un proceso de formación como Tutora por la Coordinación del Bachillerato a Distancia de la UNAM en 2008.

II. Vencer los impactos de COVID



La fortaleza de Sandy

María Guadalupe Romero Fuentes

Resumen

Una alumna que consideraba darse de baja, debido a que dejó de avanzar durante tres semanas en su estudio por asuntos familiares relacionados con la COVID-19, se sentía incapaz de ponerse al corriente debido a que, además del atraso en las actividades, le costaba trabajo el uso de las tecnologías. En las intervenciones realizadas desde el modelo de consejería en línea centrado en soluciones, se destacó su fortaleza e inteligencia aplicadas en otros aspectos de su vida, lo que la hizo reflexionar sobre su capacidad para continuar estudiando su bachillerato, de tal forma que logró acreditar la asignatura y ha continuado con buenos resultados en su desempeño académico.

Palabras clave

Búsqueda de excepciones, ¿cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?, COVID, organización del tiempo de estudio, motivación.

El contexto

Sandy regresó a estudiar después de 35 años de haber concluido su secundaria: en su momento no cursó el bachillerato debido a que se casó y decidió dedicarse al hogar. En su matrimonio procreó tres hijos, los cuales concluyeron ya sus estudios universitarios. Debido a que cuenta con mucho tiempo libre en casa, se motivó a superarse con el bachillerato para posteriormente estudiar la carrera de Derecho.



Su desempeño en la experiencia propedéutica *X-ini* fue bueno, obtuvo una calificación final de 8, lo que significó un gran logro para Sandy debido a que tenía muchas dudas en el uso de las tecnologías. Una de sus hijas la apoyaba en la solución de dificultades para navegar en la plataforma, para subir archivos a *drive* y para grabar videos y audios.

Las actividades que entregaba cumplían con los criterios y las indicaciones de la plataforma y sus asesores, es decir, Sandy mostraba tener la capacidad para seguir instrucciones académicas de forma adecuada. Sus resultados en los exámenes generalmente eran aceptables con calificaciones que oscilaban entre el 7 y el 10 y su gusto por la lectura facilitaba su estudio en una modalidad en línea.

Aunque era un poco inconstante en su ingreso a la plataforma, no lo hacía a diario y cuando intentó ser más regular, le dedicó poco tiempo (en promedio dos horas cada vez). Debido a su ausencia en la plataforma, a veces prolongada, la comunicación con sus asesores y consejeros no era tan cercana.

La situación que generó la intervención

Al iniciar la asignatura *Contextos y espacios* del Bachillerato en Línea Pilares la alumna avanzó en su estudio de la primera unidad, entregó su actividad y realizó la evaluación. Sin embargo, dejó de ingresar en las semanas 2, 3 y 4. Al intentar establecer contacto con Sandy en varias ocasiones, no contestó las llamadas, ni los mensajes dejados en WhatsApp. Al inicio de la semana 5 volví a llamarla debido a que, por acuerdo con la asesora del grupo, se haría un último esfuerzo por rescatar a los alumnos que habían entregado al menos una actividad. Afortunadamente en esta ocasión contestó el teléfono.

Intervenciones realizadas

La búsqueda de excepciones

Por lo general, cuando se enfrenta una situación que se considera difícil, la mente está totalmente enfocada en el problema, tratando de buscar soluciones que se centran generalmente en las que se consideran las “causas” o “consecuencias” del problema, por lo que es muy común que no se observen otros aspectos que puedan ser útiles para enfrentar la situación. Este enfoque en el problema evita recordar las ocasiones en las que se ha estado ante situaciones similares y de las que se ha salido adelante. A veces se olvidan hasta momentos del propio proceso en los cuales se logró tener éxito, “porque el problema lo inunda todo” (Calvo y Sierra, 2016, p. 7).

Buscar excepciones es una estrategia que puede aplicarse utilizando información que el consejero tenga del curso actual o de la información que el alumno propor-



cione de los cursos pasados. La excepción no es algo que se da por sí sola, sino que se construye en la conversación con el estudiante, una vez que el consejero identifica algo bueno y beneficioso que se esté haciendo o se haya hecho en el pasado y sirva a los objetivos de la consejería (Garrido, 2016).

En el caso de Sandy, llevé a cabo esta intervención en la llamada que realicé como último intento para evitar que abandonara el curso:

Consejera: ¡Hola Sandy! Qué gusto poder hablar contigo.

Sandy: Hola maestra, disculpe que no le he contestado sus mensajes, pero he tenido muchos problemaSandy: toda mi familia se enfermó de COVID. Desde la vez que hablé con usted estaban enfermos, pero iban bien, por eso no se lo comenté, pero después dos de mis hijos y mi esposo se empezaron a poner mal, con mucha fiebre, tos y dolor de cabeza, diarrea, vómito... ¡En fin!

Consejera: Sí que ha sido un poco pesado lo que has vivido en estos días, pero espero que ya todos estén mejor.

Sandy: Sí, gracias a Dios ya todos están bien, en recuperación, pero ya mucho mejor que hace una semana. Me da mucha pena, pero definitivamente voy a dejar la escuela, ya fueron muchos días en los que no entré y si de por sí se me hacía muy difícil, porque yo no sé usar la tecnología, ahora, ¡más! Tengo que hacer todas las actividades que dejé pendientes y son muchas. Me siento muy estresada, yo no puedo con tanto, son demasiadas cosas, prefiero dejarla.

Consejera: Entiendo que te sientas un poco presionada por lo que ya pasaste, me da gusto que tu familia ya esté mucho mejor. A veces en la vida enfrentamos situaciones que pensamos que no podríamos superar, pero en las que al final logramos tener éxito. ¿Recuerdas alguna así?

Sandy: ¿Cómo?

Consejera: ¿Recuerdas haber vivido algo en lo que pensaste que no tenías fuerza para enfrentar y al final lo hiciste bastante bien? Trata de hacer memoria.

Sandy: ¡Sí, claro, lo del COVID! Pensé que no podría cuidar a mi familia, me sentía sola y con mucho miedo, pero agarré valor y lo hice. Saqué a todos adelante y sin contagiarme, porque apenas me hice la prueba y fue negativa.

Consejera: ¡Qué bueno, Sandy! Lograste salir adelante a pesar del miedo.



Sandy: Sí, llegué a pensar que todos moriríamos y aquí estamos. ¡Y yo cuidé de todos! Si pude con eso, puedo con la escuela, ¿verdad?

Consejera: Yo creo que sí, enfrentaste a la muerte y saliste vencedora. ¿Qué más muestras necesitas?

Sandy: Sí, es cierto, yo puedo con eso y más, voy a seguir y voy a aprovechar esta oportunidad. Le diré a mi hija que me ayude en lo que me atore: ¿sí puedo, verdad?

Consejera: ¡Claro! Además, la asesora está en la mejor disposición de ayudarte y resolver todas las dudas que tengas.

Sandy: Pues entonces, ¡manos a la obra! Esta misma semana entrego la segunda actividad y la que sigue me pondré las pilas para entregar las otras que me hacen falta.

Consejera: ¡Muy bien! Te felicito por tu decisión.

Como se observa en el diálogo, con la información que proporcionó la alumna en la conversación y la actitud que se tenía ante la continuación del estudio, se retomó la situación recién vivida por la alumna para rescatar sus fortalezas y amplificarlas con el objetivo de que la situación enfrentada por el atraso en el estudio se viera como algo que puede realizarse con éxito.

¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?

En el seguimiento de Sandy identifiqué que no logró avanzar con el ritmo acordado, por lo que apliqué la estrategia *¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?*, para lograr que tuviera un ritmo más constante en su estudio.

Esta intervención es recomendable para lograr que el estudiante se comprometa con una meta, que al estar seccionada en pequeños pasos puede percibirse más fácil de alcanzar.

Consejera: ¡Hola Sandy! Te felicito porque lograste entregar las actividades dos y tres. Tal como te dije en el mensaje que te envié, me parece que lograste dar un gran paso para regularizarte.

Sandy: Sí, maestra, gracias. Sí me costó mucho trabajo porque he estado muy ocupada: en los días que dejé de estudiar perdí la costumbre de dedicarle tiempo a estudiar y ahora se me ha complicado con muchas actividades que tengo.



Por eso es que no entregué las otras actividades como prometí.

Consejera: Entiendo, adoptaste una rutina nueva y te ha costado trabajo cambiarla. ¿Cuánto tiempo le estás dedicando al estudio?

Sandy: Pues solo en mis ratos libres, cuando termino las cosas de la casa y no estoy tan cansada, aunque a veces debo confesar que prefiero ver la tele. Creo que eso es algo que podría cambiar.

Consejera: Puede ser. ¿Cómo lo cambiarías? ¿Cuánto tiempo ocupas en ver televisión?

Sandy: Pues depende del programa, a veces hasta cuatro horas, después del programa que me gusta empiezan las noticias, pero si solo veo mi programa y ya no veo noticias, puedo en ese tiempo estudiar.

Consejera: Me parece muy buena opción, tal vez ese puede ser el inicio de tu cambio de rutina.

Sandy: Sí, también en la mañana puedo levantarme una hora antes y aprovechar esa hora.

Consejera: Es otra buena opción, juntas te dan dos horas de estudio diarias.

Sandy: Sí lo voy a hacer, me lo pondré como meta.

Consejera: ¡Seguro lo lograrás! Después me platicas qué tal te va.

En la conversación se buscó que la alumna seccionara la gran meta que es dedicarle más tiempo al estudio, comprometiéndose a aumentar al menos una hora diaria para estudiar. Al final ella se comprometió a dedicarle dos horas cada día.

El modelo de Terapia breve enfocada en soluciones busca privilegiar la experiencia que el cliente tiene de su propia vida y sus redes de apoyo, de tal forma que él sea quien establezca la solución a partir de su contexto, de lo que está interesado en lograr y lo que le ha funcionado. Así, al final el éxito se deberá a sus propias decisiones y esfuerzos (McKergow, 2021). En el caso de Sandy, ella fue quien determinó cuál sería la mejor forma de dedicarle más tiempo al estudio.

Después de estas intervenciones, la alumna aprobó la asignatura con calificación de 8, mejorando cada vez más su desempeño y su calificación en cada asignatura de su bachillerato.



Conclusiones

Mediante la intervención realizada se consiguió que la alumna continuara estudiando. Se logró que entrara a la plataforma y realizara sus actividades. La estrategia de búsqueda de excepciones fue exitosa porque logró el objetivo de que la alumna no abandonara el estudio. Posteriormente, en un análisis de la conversación se identificó que la frase “Además, la asesora está en la mejor disposición de ayudarte y resolver todas las dudas que tengas” no era la más adecuada, ya que, en lugar de seguir fortaleciendo la capacidad de la alumna, se le colocó en una posible posición de dependencia con relación a la asesora.

En cuanto a la intervención de “¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?”, Sandy logró ampliar su tiempo de estudio aunque éste aún quedaba por debajo del tiempo recomendable por asignatura (3 a 4 horas diarias). En un análisis del caso con otros consejeros, se planteó como una estrategia adicional retomar nuevamente el tema familiar con el COVID-19, haciendo la “analogía” de la importancia de la disciplina para obtener buenos resultados.

Referencias

- Calvo, A. A. y Sierra, B. L. (2016). *Cambiando el foco de atención: la violencia filio-parental desde un enfoque centrado en soluciones* [Archivo PDF]. https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC314.pdf
- Garrido, M. (2016). *¿Cómo equivocarse en Terapia Breve Centrada en Soluciones?* [Tesis postítulo inédita]. Centro sol, Instituto Terapia Centrada en Soluciones Latinoamérica.
- McKergow, M. (2021). *The next generation of Solution-Focused Practice*. Routledge.





Es licenciada en psicología por la UNAM con experiencia de 20 años en educación media superior presencial y en línea. Se formó en el diseño e implementación de ambientes virtuales de aprendizaje por el IPN, además, es diseñadora instruccional de cursos virtuales para docentes. Cuenta con un diplomado en Entrenamiento en Terapia breve y familiar, y con experiencia como terapeuta.

María Guadalupe Romero Fuentes



Explorando excepciones y encontrando soluciones milagro

Beatriz del Socorro Chávez Montiel

Resumen

A medida que aumentó la prevalencia de la COVID 19, crecieron los escenarios de estudiantes afectados en sus emociones por cambios en el estado de ánimo (emociones de menor intensidad, pero de mayor duración), como el caso de Rulo, que perdió familiares, su hogar primario y empleo. Se trata de un estudiante de bachillerato en riesgo de abandono porque ingresaba a la plataforma por minutos, no revisaba los contenidos, mostraba preocupación y desánimo por el retraso, por no sentirse capaz de hacer las actividades, pues las consideraba muy difíciles, las evadía. La autoeficacia afecta todas las áreas del esfuerzo humano, por ello, se aplicó la adaptación de la *Escala de autoeficacia de afrontamiento al estrés* de Baessler y Schwarzer (1996) para que el alumno tuviera una idea de su nivel de desempeño y de sus características ligadas a la motivación y persistencia. Se intervino con estrategias de Terapia breve centrada en soluciones (TBCS) durante cuatro sesiones. Los resultados mostraron que Rulo dedicó de 2 a 3 horas diarias a realizar actividades, respondió mensajes, solicitó apoyo para la entrega de actividades pendientes, regularizó su avance y sus calificaciones resultaron aprobatorias. Se observaron cambios positivos en su estado de ánimo reflejados en el incremento en los puntajes de la escala “de desánimo/super entusiasmo” aplicada en tres ocasiones: comenzó en 2, aumentó a 5 y finalizó en 8 (de un total de 10 puntos). Expresó su motivación para continuar avanzando, estaba muy animado porque regresó a su trabajo. Se dio cuenta de que puede realizar sus tareas y reconoció el apoyo recibido (es decir, cambió la percepción de su autoeficacia).



Palabras clave

Tarea de la primera sesión, ¿por qué ahora? técnica de excepciones, pregunta milagro, ¿y cómo vas a saber que ya se solucionó?, autoeficacia.

Riesgo de abandono por autoeficacia débil, baja motivación y desánimo

El bienestar psicológico se asocia con variables internas que actúan como promotoras del potencial humano: la autoestima y autoeficacia. Esta última emerge como un factor protector que se sustenta en un sentimiento de realización personal y en el desarrollo de las propias potencialidades que incide en una percepción más positiva de la vida, favoreciendo un comportamiento más adaptativo durante la adolescencia y, por lo tanto, permite minimizar el impacto de los riesgos (Díaz y Morales, 2021). Bandura (1971 en Piergiovanni y Depaula, 2018), afirmó que la autoeficacia es el resultado de la percepción que el individuo tiene de sus capacidades para lograr lo que se propone, y se adquiere a través de un proceso que se basa en la realización de actividades y en la manera en que se interpretan los resultados obtenidos. Por consecuencia, da lugar a la creencia de que el individuo será o no capaz de lograr algo en el futuro.

Contexto y panorama académico

Rulo tiene 18 años, trabajaba en la tarde de 3 a 7 p.m. como voluntario en una organización dedicada a buscar la adopción de perros y gatos que dejan en una veterinaria. Su padrastro había fallecido de COVID-19 hacía dos meses y medio con respecto al momento de la intervención de consejería; su mamá se contagió y desde esa fecha él se fue a vivir con su abuela materna. Se inició la intervención porque la asesora avisó que el alumno estaba atrasado en la entrega de actividades y no respondía a sus mensajes. Cuando realicé el seguimiento, vi que Rulo al inicio del curso estaba trabajando con ingresos constantes a la plataforma y que sus evaluaciones eran aprobatorias. Sin revisar los contenidos. En las últimas actividades que entregó obtuvo calificaciones muy bajas y dejó de participar en los foros.

La primera llamada fue muy importante, ya que tuve oportunidad de platicar con la abuela del alumno, porque ella respondió al teléfono y comentó: “Rulo ha cambiado mucho, acostumbraba a levantarse temprano para estudiar y por la tarde después de comer iba a su trabajo. Ahora, no tiene hora para pararse, pasa horas frente a la computadora, está desganado por todos los acontecimientos, y lo último que acabó por desmotivarlo fue que la madre le pidió dejar su empleo para dedicarse a estudiar, y que en ese momento casi comienza a llorar”. Enseguida ella me comunicó con el estudiante. Para complementar la información, recurrí a las anotaciones que registré en el informe “Quién es quién”: encontré que las fortalezas de Rulo son la claridad



de metas, amabilidad, sus habilidades tecnológicas, su gusto por leer, su locus de control interno, y el valor del trabajo como capital cultural. Sus áreas de oportunidad son la autoeficacia débil (pensaba que las tareas eran difíciles y estaban más allá de sus capacidades), comunicación limitada con la asesora, falta de consulta de dudas, tiempo limitado para sus estudios, dificultad en la entrega oportuna de actividades y presentación de exámenes, fallas en el uso de la rúbrica, así como autoestima, motivación y estado de ánimo bajos.

Con estos datos, identifiqué el asunto a abordar como: “*Estudiante en riesgo de abandono por descenso del rendimiento académico y baja autoeficacia, asociados a la pérdida de familiares y empleo durante la pandemia lo que ha implicado un ritmo de trabajo afectado, sin comunicación con su asesora*”.

Intervenciones realizadas

Las intervenciones específicas llevadas a cabo incluyeron la *Tarea de primera sesión* que consiste en pedirle al otro que observe muy bien lo que entre la primera llamada y la siguiente (dentro de, por ejemplo, dos días) sucede en su vida y quiere que siga pasando. Utilicé esta tarea para que el alumno ubicara recursos para su adecuado desempeño, y generara y mantuviera la motivación hacia sus logros (Shazer, 1985 en O’Hanlon y Weiner-Davis, 1993). Solicité la tarea preguntando de la siguiente manera:

Consejera: Quisiera pedirte que desde hoy y hasta nuestro próximo encuentro, en dos días, observes lo que te gusta que pase en tu casa y quieres que siga ocurriendo. ¿Te parece?

En la siguiente sesión comencé por indagar los resultados de la observación:

Consejera: Hola, Rulo, ¿recuerdas la tarea que tenemos para esta sesión? ¿Qué es lo que te gusta y no quieres que cambie?

Rulo: Pues sí, lo pensé, me gusta que todos en la familia estamos sanos, cuento con mi mamá, puedo cuidar a mi abuela, a la que quiero mucho, que tengo mi propio cuarto, mi computadora y tiempo para mis cosas.

Continué con la estrategia *¿Por qué ahora?* para indagar y registrar sus motivaciones centrales para estudiar (Vadillo, 2020). La aplicación resultó fundamental para conocer las metas a corto y mediano plazo del estudiante.

Introduce las preguntas así:

Consejera: Rulo, ¿por qué iniciar este programa ahora?



Rulo: Necesito estudiar el bachillerato para entrar a la universidad.

Consejera: Y ¿Qué quieres lograr?

Rulo: Quiero estudiar Veterinaria para poder curar y atender a los animales,irme a vivir a un rancho. Quiero que mi mamá y mi abuela se sientan orgullosas de mí, tengo que ayudarles también a ellas, sentirme bien con lo que hago. (Su voz suena apagada, se ve triste).

Consejera: ¡Eso suena magnífico! Es un muy buen proyecto.

Enseguida usé la *técnica de la escala* que permitió descomponer situaciones dicotómicas y crear un amplio rango de matices entre dos posiciones extremas. La presenté en tres ocasiones distintas con el propósito de conocer la línea base del estado de ánimo del estudiante e identificar la evolución y el grado de motivación e interés, ya que son indicadores poderosos para la adecuada respuesta académica. Esta es la manera en que la apliqué:

Consejera: Dime Rulo, en una escala donde el número 0 corresponde a sentirse super desanimado, y el 10 es sentirse súper entusiasmado, confiado, en control, ¿en dónde estás hoy?

Contestó que en el 2.

A partir de ahí determiné el tipo de estrategia general a utilizar: la *técnica de las excepciones* para que Rulo identificara uno o más momentos en que pudo resolver en el pasado el asunto a tratar (Carrik y Randle-Phillips, 2018 en Vadillo, 2020). Una vez que identifiqué las excepciones, las amplifiqué y las traje al contexto escolar. La sesión se desarrolló de esta manera:

Consejera: Y, ¿cómo vas?

Rulo: Mal, no sé, estoy atrasado e intranquilo porque tengo malas calificaciones, no creo poder hacer las actividades, son difíciles y toman tiempo. Me da pena con mi asesora, siempre me ofrece apoyo. Estoy preocupado por todo lo que la pandemia nos ha quitado: familiares, espacios... Trabajaba como voluntario en un programa para que la gente adopte mascotas en lugar de comprarlas. Mi mamá me pidió dejarlo, debo estar en casa para proteger a mi abuela; pero no crea estoy intranquilo por esos animalitos; me desanima no ser capaz de hacer todo lo que tenía en mente. Ya soy un nini, ni estudio ni trabajo.



Consejera: Oye, Rulo, ¿cómo eran los tiempos en que te sentías más feliz, sin preocupaciones?

Rulo: Ah, pues iba bien en la escuela, leía mucho sobre los animales y la naturaleza, hacía mi tarea, en las tardes llevaba a pasear al perro de uno de mis vecinos y hasta me pagaba, hacía lo que tenía en mente.

Consejera: Cuéntame una experiencia muy significativa que ocurrió en ese entonces en la que fuiste capaz de superar una dificultad.

Rulo: Me acuerdo que en la secundaria perdí mi cuaderno de Física. Era requisito para hacer el examen: tuve que copiar todo en tres días.

Consejera: ¡Qué logro tan importante! ¿Cómo pudiste hacerlo?

Rulo: Le pedí a mi mamá que me dictara y sin pensarlo me puse a escribir, ¡no quería reprobarme! Hasta me sirvió de repaso.

Consejera: Y, ¿cómo te sentiste al tomar esa decisión?

Rulo: Me sentí confiado, seguro de que podía hacerlo, preferí hacer ese trabajo antes que no comenzar el bachillerato, supe cómo solucionarlo, cuando pasé Física, me puse feliz.

Consejera: Entiendo, tu esfuerzo valió mucho la pena. ¿Qué significa para ti haber sido capaz de dar ese paso?

Rulo: Supongo que, si me lo propongo, puedo solucionar problemas para tener lo que me importa, y ahora veo también que no me dejé llevar por los nervios, simplemente pensé en resolver mi problema.

Consejera: Anteriormente habías podido entregar tus tareas y exámenes con oportunidad. ¿Cómo te sentiste al cumplir con los tiempos e indicaciones de tu asesora?

Rulo: Pues bien, bien y tranquilo, responsable de cumplir.

Consejera: ¿Tranquilo?

Rulo: Sí, capaz de hacerlo.



Consejera: ¿Qué era diferente en ti entonces y ahora?

Rulo: Pues no estaba preocupado, hacía mis cosas, iba bien en la escuela, descubrí que podía ayudar a los animales y que eso me gusta mucho. Ahora me siento desalentado, incapaz de estudiar.

Consejera: ¿Qué cualidades tuyas se pusieron de manifiesto en ese momento?

Rulo: Pues no sé, tal vez, que soy cumplido: mi mamá siempre me ha dicho que mi trabajo es estudiar, puedo solucionar problemas, que si me lo propongo puedo hacer lo que tengo en mente... Me siento bien cuando soy responsable, puedo echarme compromisos, estudiar, trabajar.

Consejera: ¿De qué forma estas cualidades pueden ayudarte en un futuro?

Rulo: Puedo ver que, si lo hice antes, podría volver a hacerlo, quiero decir, hacer lo que me propongo.

Consejera: Y, ¿qué puedes aplicar de esa experiencia en este momento?

Rulo: Sobreponerme, resolver mis problemas, cumplir con mi escuela.

Consejera: ¿Sobreponerte?

Rulo: Sí, mejor hacer mis cosas que estar pensando y sentirme mal.

Consejera: ¡Magnífico!

Rulo: Maestra, disculpe, la tengo que dejar, necesito prepararme porque van a venir a inyectar a mi abuela.

Consejera: Entiendo, no te preocupes, para terminar por favor dime: en la escala donde el número 0 corresponde a sentirse super desanimado, y el 10 a sentirse súper entusiasmado, confiado, en control, ¿en dónde estás hoy?

Contestó que en 5.

Consejera: ¡Estupendo!, hay un cambio positivo muy significativo. En la primera videollamada estabas en un 2 y hoy estás en 5.



Consejera: Rulo, muchas gracias por la atención, te vuelvo a marcar ¿vale?

Rulo: Sí, gracias.

En la siguiente sesión decidí aplicar otra estrategia general: la *Pregunta milagro* que formulé de acuerdo con el protocolo de instrucciones indicado por Steve de Shazer (2000) como se cita en Metcalf (2017). Comencé la sesión preguntando sobre el estado de salud de su abuela pues fue la razón para finalizar la sesión anterior y transcurrió de esta forma:

Consejera: Hola, Rulo ¿Cómo está tu abuelita?

Rulo: Hola, consejera, bien, gracias.

Consejera: Rulo permíteme hacerte una pregunta interesante: “Imagínate que esta noche, mientras duermes, se te concede un milagro. No te darías cuenta porque duermes profundamente. Quiero que me describas todos los detalles que vivirás el día de mañana y que poco a poco te harán concluir que, efectivamente, se te concedió el milagro”.

Rulo: Está bien.

Consejera: ¿Qué sería diferente que te haga pensar que el milagro ha ocurrido?

Rulo: Pues, no sé.

Consejera: Sí, cuéntame, ¿cuál será la primera señal que te haría ver que hay situaciones que ya están superadas?

Rulo: Tendría ganas de levantarme, me sentiría bien.

Consejera: Ok, y ¿cuál será la primera cosa que vas a notar cuando te sientas bien?

Rulo: Pues, me sentiría animado porque estaría trabajando y me iría bien en mis estudios, sería capaz de hacer mis tareas y estaría al corriente.

Consejera: ¿Qué estarías haciendo?

Rulo: Comenzaría mi rutina diaria, entraría a la plataforma y me pondría a estudiar durante toda la mañana, en la tarde comenzaría a trabajar.



Consejera: ¿Y qué se te ocurre hacer para lograrlo?

Rulo: Sí, ¡tengo que hacer algo! Hablaré con mi mamá para que me dé permiso de regresar a mi trabajo. Quiero que sepa que me importa mucho poder ir; al fin los doctores ya están vacunados, seguiré todos los cuidados que me han enseñado en la veterinaria para evitar la COVID 19. Le diré a mi abuela que me pondré a estudiar todo lo necesario; si me organizo para entregar las tareas de las dos unidades pendientes, puedo ponerme al corriente.

A lo largo de las sesiones utilicé la estrategia *amplificar el logro* como el ejemplo que se ve a continuación:

Consejera: ¡Esa es una gran idea!

Resultó muy valioso que, al plantear situaciones a futuro, el estudiante comenzó a verbalizar compromisos. Veamos:

Consejera: ¿Y qué harás en la plataforma que te haga sentir bien?

Rulo: Primero me pondría en contacto con mi asesora para que me permita entregar las actividades atrasadas.

Consejera: ¿Qué más va a cambiar?

Rulo: Voy a revisar los temas al menos tres horas diarias como nos dijeron al ingresar al bachillerato, haré las actividades y lo que me diga la profesora.

Consejera: ¿Qué puedes hacer para sentirte seguro de que tu trabajo está bien hecho y que reúne los requisitos para un buen aprendizaje y evaluación?

Rulo: Pues, leer las unidades, hacer lo que me piden, usar la rúbrica, preguntar a la asesora mis dudas.

Consejera: ¡Excelente! Tu plan es muy claro, ¡te felicito! ¿Cuándo vas a ponerlo en marcha?

Rulo: Hoy mismo, ¡me urge!

Consejera: ¡Qué bien! Comparto tu entusiasmo.

Consejera: Dime, Rulo, en una escala donde el número 0 corresponde a sentirse súper desanimado, y el 10 a sentirse súper entusiasmado, en control, ¿en



dónde te encuentras ahora? Contestó que en 8 y agregó: “confío, y como dice mi abuela, todo cambia”.

A continuación le pedí revisar la *Escala de autoeficacia general* (Baessler y Schwarzer, 2000) con el propósito de que reconociera la relación que hay entre nivel de desempeño y las características ligadas a la motivación y persistencia.

Consejera: ¿Te puedo enviar un ejercicio para comentarlo?

Rulo: Sí, claro.

Consejera: Gracias por la atención, te llamo pasado mañana, ¿te parece?

Rulo: Maestra, gracias a usted por ocuparse de mí, haré el ejercicio.

Para identificar los signos de solución seguí con *¿Cómo vas a saber que esto ya se solucionó?*, ya que tener claridad de la meta constituye uno de los pilares para resolver cualquier asunto, pues permite identificar pasos concretos *para llegar a ella* (de Shazer, 2000 en Vadillo, 2020). Veamos enseguida las soluciones que encontró Rulo y el cambio en su estado de ánimo:

Consejera: Hola Rulo, ¿cómo te fue con el ejercicio? ¿Pudiste revisarlo?

Rulo: Creo que bien, pienso que es importante no dejar de lado mis planes y no dejarse vencer por los sentimientos: mejor hacer lo que uno tiene que hacer. No es fácil, pero si he salido adelante antes, lo puedo volver a hacer.

Consejera: Rulo, has llegado a una muy buena conclusión. Y, ¿qué avances identificas?

Rulo: ¡Lo logré, lo logré! Le pedí apoyo a mi abuela y gracias a ella mi mamá me dejará ir dos veces por semana a la veterinaria y los otros días trabajaré desde la casa haciendo llamadas a posibles interesados en adoptar y si fuera necesario iría a recoger algún prospecto. Eso me alegra mucho; claro, yo voy a pagar el uso del teléfono, no importa, me siento contento. Me estoy esforzando para cumplir con la escuela, de hecho, ya estoy trabajando en mis actividades atrasadas dedicando el tiempo necesario (tres horas diarias), para poder ponerme al corriente en las dos unidades atrasadas que entregaré al final de la semana. A partir de ahí desarrollaré una unidad por semana para terminar el curso a tiempo. Me doy cuenta que no es tan difícil como lo había pensado, sobre todo porque mi asesora está de acuerdo en ampliar el tiempo de entrega de mis tareas.



Consejera: ¡Magnífico! Tienes tu meta clara. ¿Y cómo vas a saber que ya se solucionó?

Rulo: Siento que estoy regresando a mi normalidad, confío en que mis actividades van a estar al corriente, me sentiré bien y seguro, haré lo que tengo en mente.

Consejera: Y en la escala de satisfacción donde 0 es súper desanimado y el 10 es sentirse súper entusiasmado, confiado, en control, ¿en dónde estás hoy?

Respondió que en 8.

Consejera: ¡Felicidades! Me alegro mucho, se nota tu progreso, has mostrado mucho interés y congruencia, estás siguiendo tu plan, lo que se refleja en las puntuaciones de la escala: comenzaste en 2, aumentaste a 5 y hoy has llegado a 8, ¡excelente! Lo que más me gusta es verte motivado y contento.

Rulo: Muchas gracias, consejera. ¡Qué esté muy bien!

Consejera: Gracias a ti por compartir tu entusiasmo. Por favor, felicita a tu mamá y abuelita por la comprensión y apoyo que te brindan, es muy valioso. Seguimos en contacto.

Conclusiones y limitaciones

La pandemia por COVID 19 ha implicado un reto emocional, cognitivo y conductual para los estudiantes adolescentes tal como se observa en la mediación realizada con Rulo. En la consejería individual resultó muy benéfico aplicar la TBCS para coadyuvar en la percepción de autoeficacia como un elemento preservador que favorece la adaptación a los cambios de la vida. Aplicar estrategias como la *Tarea de primera sesión* permitió al estudiante reconocer los recursos con los que cuenta (familia, proyecto de estudiar su bachillerato, etc.); la *identificación de excepciones* resultó conveniente para que reconociera soluciones anteriores y pudiera llevarlas al momento presente para potenciar la creencia del estudiante de ser capaz de actuar para lograr sus objetivos. Asimismo, aplicar la técnica de la pregunta milagro impulsó la esperanza que, de acuerdo con Courtnage (2020), es el alimento de la motivación y favoreció que Rulo se planteara una meta clara: así pudo identificar los cambios a realizar para alcanzarla, como se observa en los diálogos anteriores. Entre los cambios conductuales, tenemos que la asesora comentó que el estudiante respondió mensajes, se comprometió a avanzar y solicitó apoyo para la entrega de actividades pendientes. En la plataforma, los resultados mostraron que diariamente dedicó entre dos y tres horas productivas al curso, revisó los contenidos y se puso al corriente, de manera que concluyó la asignatura en tiempo y forma con calificaciones aprobatorias. También



se observaron cambios positivos en su estado de ánimo reflejados en el incremento de las puntuaciones de la escala “de desánimo a super entusiasmado” aplicada en tres ocasiones: comenzó en 2, aumentó a 5 y finalizó en 8.

En el seguimiento vía telefónica llevado a cabo después de la intervención, Rulo expresó interés por continuar avanzando al sentirse animado porque le permitieron regresar a su trabajo. Reconoció que puede realizar sus tareas, lo que representa un cambio en la creencia en sí mismo y la percepción de logro. Sería conveniente continuar el seguimiento de este estudiante en las siguientes asignaturas y prevenir una recaída que pudiera ser una amenaza para la consolidación de los cambios hechos por el alumno.

Por último, considero que este caso es un ejemplo que muestra que en la consejería es muy importante no pasar por alto las condiciones de vulnerabilidad internas o externas (sobre todo, la afectividad y emociones) que afrontan alumnos ante la situación global que estamos viviendo, porque, desde luego, repercuten en su motivación, autoestima, autoeficacia y desempeño escolar.

Referencias

- Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Courtnage, A. (2020). Hoping for change: The role of hope in Single session therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 39(1), 49–63.
<https://doi.org/10.1521/jsyt.2020.39.1.49>
- Díaz Barajas , D. y Morales Rodriguez, M. (2021). Moduladores del bienestar psicológico en adolescentes en condición vulnerable: autoestima y autoeficacia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 8(15). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/231>
- Metcalf, L. (2017). *The Miracle Question: Answer It and Change Your Life*. Crown House Publishing.
- O’Hanlon, W. H. y Weiner-Davis, M. (1993). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia* (2da edición). Paidós.



Piergiovanni, L. F. y Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 413-432.

Vadillo, G. (2020). *Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>



Es psicóloga, su área de interés es la conducta alterada en el área de conocimiento de la percepción, motivación y emoción cuyos saberes se aplican al desarrollo humano. Ha tenido oportunidad de acercarse a ese interés dando clases en la licenciatura de Psicología y participando como asesora en grupos de Alateen en los que se trabaja con los hijos adolescentes de personas de grupos de alcohólicos y adictos anónimos. Como consejera la motiva el deseo e interés por acompañar a cada estudiante. Le gusta leer, viajar y comer helado.

Beatriz Chávez Montiel

III. Estudiar sin dejar de ser policía



Negociando la solución

Ricardo Antonio Zavala

Resumen

El presente capítulo ejemplifica la labor de Consejería que se lleva a cabo en el Bachillerato Policial de la Ciudad de México. Se ilustra la intervención que se realizó para abordar una situación de ruptura en el proceso de comunicación entre el estudiante y la docente, debida a una carga emocional fuerte en un mensaje escrito por el estudiante en el mensajero de la plataforma. En dicho mensaje, el respeto hacia el trabajo y la figura del otro queda rebasado. A partir del modelo de Consejería Breve Centrada en Soluciones (CBCS), se trabajó con las estrategias ¿Cómo lo vería el otro? y ¿Cómo cambiar la intensidad?. Como resultado, se logró que el proceso de comunicación fluyera nuevamente y que cada uno de los participantes pudieran trabajar de acuerdo con el rol que les corresponde, planteado en el modelo educativo del Bachillerato Policial.

Palabras clave

¿Cómo lo vería el otro?, ¿Cómo cambiar la intensidad?, comunicación, respeto, educación a distancia.

El respeto a la otredad

En el transcurso de las primeras unidades de la primera asignatura del Bachillerato Policial, una de las asesoras me solicitó apoyo con un alumno que le había enviado un mensaje en el que expresaba, de manera irrespetuosa, su inconformidad ante una de las actividades solicitadas como evidencia del proceso de aprendizaje. Esta situación provocó una ruptura en el proceso de comunicación entre ambos participantes, debido a la molestia que generó en la figura docente el recibir un mensaje de este tipo y por la frustración que el alumno tuvo ante una de las primeras tareas del curso.



Para contextualizar el caso, lo primero que hay que considerar es que dentro de la operación del modelo educativo se consideraron un par de factores que podrían influir en el avance de los estudiantes: por un lado, la carga laboral que los policías deben cumplir, derivada de sus extensos horarios de trabajo y, por el otro, las condiciones y recursos tecnológicos de los que disponen nuestros estudiantes para poder cubrir las unidades de aprendizaje que contempla la asignatura.

La estrategia puesta en práctica desde la coordinación consiste en otorgar a los estudiantes algunos días adicionales en cada unidad según el calendario del curso, para que tengan una mayor cantidad de tiempo que les permita cubrir la revisión de los contenidos del curso y cumplir con la elaboración de las evidencias de aprendizaje. De esta forma, las asignaturas tienen una duración de doce semanas en lugar de ocho por lo que los estudiantes cuentan con una semana y media para cursar cada unidad. Según lo observado en la dinámica de avance de los estudiantes, la estrategia ha dado buenos resultados desde el principio, permitiendo incluso que algunos de los alumnos pudieran cumplir con las evidencias dentro de la semana, sin necesidad de ocupar los días adicionales.

Prueba de la efectividad de la estrategia anterior es que el estudiante sobre el cual gira el presente capítulo había cubierto las evidencias de aprendizaje dentro de los tiempos establecidos. Para fines ilustrativos nos referiremos al estudiante como Ernesto, en referencia a aquel personaje conocido como “Neto la Neta”, cuya característica principal era decir las cosas tal cual las sentía, sin medir las consecuencias.

Ernesto es un alumno que avanzó de manera regular en las primeras semanas del curso y que ya había desarrollado algunas de las principales habilidades para estudiar en la modalidad a distancia tales como: la participación en foros de discusión, la autodisciplina y el establecimiento de metas bien definidas no solo en lo educativo, sino también, y principalmente en lo laboral, pues se ha propuesto avanzar dentro de la carrera policial.

Al parecer, derivada de esta carga laboral y académica, se generó una situación de estrés que llevó, en el transcurso de la tercera unidad, a una comunicación en la cual no prevaleció el respeto y que generó una ruptura en el proceso de comunicación entre el estudiante y la docente, quien externó su malestar ante el mensaje recibido, el cual se transcribe a continuación:

¿En serio? Trabajo lunes, miércoles y viernes esta semana. Estoy de 24 horas, solo descansaré martes, jueves y sábado. El jueves tengo qué [sic] ir a hacer un examen, tengo que entregar un curso en línea de primer respondiente y usted me pide que llame por teléfono. Se me hace una verdadera estupidez, (espero no sea una milenial y se ofenda), ni idea tienen de lo que es el trabajo policial los que se inventaron este programa... Piensan que uno esta [sic] rascandose [sic] los... y que aún nos mantiene papi para poder estudiar.



Al hacer una primera lectura del mensaje y tomando en cuenta las características del estudiante y el ritmo de avance que había demostrado, llama la atención encontrarse con una situación tan cargada de emoción y de inconformidad, principalmente porque a partir de la interacción y comunicación desarrollada con el resto de los estudiantes de los grupos y del mismo alumno en cuestión, la percepción que me había creado de esta generación era la de estudiantes muy atentos a las indicaciones y solicitudes de las figuras académicas. Sobre todo, percibía una actitud de respeto y de compromiso hacia su formación académica, la cual coincide con el perfil de egreso que se quiere lograr dentro del modelo educativo del programa (Vadillo, *et al.*, 2020): “Es un mediador y colaborador atento, leal y observador que previene y soluciona problemas de forma efectiva, oportuna, imparcial y responsable, en el marco de la legalidad.” (p. 6).

En mi experiencia profesional y laboral dentro de la educación a distancia, el primer impulso hubiera sido comunicarme inmediatamente con Ernesto para hacerle un llamado de atención que no solo enfatizara lo incorrecto de su comportamiento, sino que también tuviera la intención de sancionarlo. Sin embargo, me propuse hacer un giro en el abordaje, centrándome en el modelo de CBCS. La Terapia breve centrada en soluciones ha sido criticada frecuentemente por la forma en que trabaja las emociones: sus detractores suponen que las ignora o excluye, sin embargo, esta crítica tiene su origen en la manera tradicional en la que las aborda la filosofía, la psicología y, por lo tanto, la psicoterapia, desde una perspectiva causal, individualista y lineal. En este caso se decidió hacer un cambio en la manera de enfocar la situación, pues como señala Wittgenstein en 1953 (en de Shazer *et. al.*, 2007, p. 144):

(...) todos y cada uno de los procesos y estados internos, como sentirse enojado, sentirse mejor, pensar, etc., están conectados y, al menos en parte, definidos por algún contexto exterior.

A partir de este supuesto, la estrategia general se enfocó en tener un panorama más amplio de las condiciones en las cuales se generó la situación para contar con los elementos que nos llevaran a restablecer el proceso de comunicación óptimo con la asesora y que permitieran, sobre todo, que Ernesto continuara avanzando en el curso con el acompañamiento de las figuras académicas. Lo comento porque Ernesto interrumpió la comunicación a partir del mensaje que envió a la maestra, pues no respondió ante los distintos mensajes que se le mandaban en la plataforma.

Lo primero que tanto la asesora como yo hicimos fue tratar de establecer contacto en un par de ocasiones, vía plataforma, pero al no tener respuesta hice el intento vía telefónica. Aunque en un primer momento el resultado fue el mismo, ya que no pude contactar al alumno, en la segunda ocasión me fue posible llevar a cabo el trabajo de consejería iniciando la comunicación con la estrategia ¿Cómo lo vería el otro?, ya que en muchas ocasiones estamos, como lo plantea Vadillo (2020), “tan cerca de los problemas que no alcanzamos a verlos en perspectiva y conviene, para lograr tener



más y mejores propuestas de solución, adoptar diversas perspectivas (pág.36)”. En términos generales, la comunicación fue la siguiente:

Consejero: Hola Ernesto.

Ernesto: ¿Qué tal?, buenas noches. ¿Con quién tengo el gusto?

Consejero: Soy Ricardo, el Consejero del Bachillerato Policial que te ha estado acompañado en el curso de la asignatura Cuadrantes. ¿Cómo estás?

Ernesto: Bien, gracias, ¿y usted?

Consejero: Bien también. Me comunico para hablar acerca de la situación que se presentó con la asesora.

Ernesto: Sí, dígame.

Consejero: He tratado de comunicarme contigo en el mensajero para hablarlo directamente, pero no me has respondido.

Ernesto: Es que casi no checo los correos.

Consejero: No fue por correo, sino en la plataforma del curso.

Ernesto: Sí los leí, pero desde que te mandé un correo y me comentaste que no eras tu la persona indicada para atender la duda que tenía, pues no creí que me sería útil volver a tener contacto. Pero, ¿en qué le puedo ser útil?

Consejero: Entonces déjame ver si te entendí: ¿sí los leíste pero no me quisiste responder?

Ernesto: Dígame, lo escucho. Porque ya me di cuenta que con esta generación de cristal es muy difícil expresar lo que uno piensa porque todo lo toman mal y se sienten muy fácilmente. No vuelvo a comentar nada, solo me dedicaré a la parte de la escuela.

Consejero: Mira, solo quiero que dejemos en claro esta situación. Este es el mensaje que le escribiste a la maestra:

¿En serio? Trabajo lunes, miércoles y viernes esta semana. Estoy de 24 horas, solo descansaré martes, jueves y sábado. El jueves tengo que ir a hacer un examen, tengo que entregar un curso en línea de primer respondiente y usted



me pide que llame por teléfono. Se me hace una verdadera estupidez, (espero no sea una milenial) y se ofenda, ni idea tienen de lo que es el trabajo policial los que se inventaron este programa, piensan que uno está rascándose los... y que aún nos mantiene papi para poder estudiar.

Ernesto: Sí, eso le escribí. No le veo nada de malo, pero bueno, ya por eso opté por hacer sólo lo académico, sin tener ya nada de comunicación.

Consejero: Pues mira, si te dirigieras con las mismas palabras a alguna de tus autoridades, ¿qué crees que te diría?

Ernesto: Lo ignoro.

Consejero: ¿En serio? Tú estás bajo mando de un jefe y no considero que lo tome como si no fuera nada malo si te comunicaras de esa manera.

Ernesto: Sí, lo entiendo. Actué mal.

Consejero: El punto es que en los espacios académicos, al igual que sucede con las autoridades con las que trabajamos todos los días, el respeto siempre debe de prevalecer.

Tomé la decisión de abordar la situación con esta estrategia, debido a que en situaciones previas en las cuales se habían presentado casos similares, optaba - como comenté antes - por hacer una intervención de manera jerárquica en la cual hacía énfasis en las posibles sanciones que se podrían dar al estudiante en caso de volver a presentar un comportamiento similar. Si bien el abordar este tipo de situaciones haciendo valer la jerarquía con los alumnos puede ayudar a que no se repitan este tipo de comportamientos, al mismo tiempo puede generar un distanciamiento por parte de los estudiantes hacia las figuras académicas y, a su vez, puede friccionar la relación entre ambos participantes, ocasionando que los alumnos decidan interrumpir la comunicación y no soliciten asesoría a los maestros. Todo lo anterior puede, además, producir que el estudiante deje de lado el papel del asesor en el proceso educativo.

Por lo anterior, pedirle al alumno que haga el ejercicio de situarse en la perspectiva del otro, nos permite reconocer la situación desde un enfoque diferente y más apegado al modelo de la TBCS, dentro del cual la relación entre consultante y terapeuta, como señalan De la Fuente Blanco, *et. al.*, (2019):

(...) ocupa el lugar central del modelo, en detrimento de la queja o motivo de consulta, centro de atención o eje en los modelos basados en el diagnóstico, tanto estructurales como funcionales ... la labor del psicólogo, su responsabilidad,



se enmarca en una relación humana entre iguales que incluso puede gozar de una mayor simetría que otras relaciones sociales. (p. 263)

Tomando como punto de partida el reconocimiento de la ruptura en el proceso de comunicación con las figuras académicas, la intervención desde la consejería, a partir de lo que reportó Ernesto, se enfocó en generar un cambio en la intensidad de la emoción del alumno, a partir del *uso del lenguaje estratégico*, lo cual se ilustra en el siguiente diálogo:

Ernesto: La verdad es que no es disculpa, pero estaba con examen por parte de la policía, lo del bachillerato y exámenes de control de confianza.

Consejero: Sí, comprendo bien que tuviste más cargas de las habituales en el trabajo y con los estudios ha aumentado. Pero, ¿eso justifica el mensaje que le mandaste a la maestra? ¿Qué sería lo más adecuado en estos momentos?

Ernesto: Sí, me equivoqué y le pido disculpas por mi comportamiento, no volverá a pasar. Y con la maestra también: si lo cree prudente, le pediré una disculpa.

Consejero: ¿Tú qué crees que sería lo adecuado?

Ernesto: Sí, es lo más adecuado. Lamento mi comportamiento. Le agradezco su atención y nuevamente mil disculpas por mi mal comportamiento.

Consejero: No hay de qué agradecer, en serio me interesaba mucho que pudiéramos dejar en claro esta situación, pero sobre todo que sigamos en comunicación todos, no solo que me respondieras, sino también que te mantengas en comunicación con la asesora.

En este caso, a través del uso estratégico del lenguaje, se logró un cambio en la actitud del estudiante, ya que él mismo planteó la necesidad de ofrecer una disculpa a la asesora y comprendió que, a pesar de la carga laboral, personal y las condiciones emocionales que esto pueda ocasionar (al ser una fuente de estrés en nuestra rutina), el respeto y la comunicación deben prevalecer. Con lo anterior, no se pretende normalizar el síntoma ni que ello refuerce la idea de que las respuestas que lleguen a ser inadecuadas tengan una justificación. Por ello, después se plantean algunas preguntas que llevan al alumno a la búsqueda de una respuesta adecuada ante este tipo de situaciones.

Conclusiones

A partir de que se realizó la intervención desde la consejería, Ernesto estableció nuevamente comunicación tanto con la asesora como con el consejero, en un primer momento para disculparse por la manera en que se había dirigido a la asesora y



después de manera habitual para atender los distintos mensajes que se le enviaban, así como para pedir ayuda con la asignatura.

Antes mencioné que una de las críticas que se hace a la TBCS tiene que ver con la manera en que “trabaja las emociones”, pero como se ilustra en el caso, puede verse que desde la consejería se abordan las emociones desde el contexto en el que se producen, pues son parte inherente de los participantes dentro de la dinámica de interacción humana, en este contexto, en el proceso de formación académica.

En el caso que se presentó podemos ver ilustrado parte del perfil de los alumnos que estudian a distancia, los cuales se caracterizan -en términos generales- por ser adultos que tienen una carga laboral y de responsabilidades, las cuales hacen del estudio una labor comprometida que precisa de un mayor esfuerzo. Asimismo, son estudiantes que requieren del desarrollo de habilidades que les permitan avanzar bajo condiciones de presión y estrés constantes. Considerando este perfil, fue necesario abordar la situación desde una postura más igualitaria, no jerárquica, que lleva al restablecimiento del proceso de comunicación entre los participantes. Sin embargo, el hecho de que las estrategias empleadas hayan sido exitosas, no deja de lado que para el trabajo futuro sea necesario seguir perfeccionando las habilidades comunicativas de los distintos participantes en este plan de estudios, sobre todo pensando en que dichas habilidades deben desarrollarse constantemente para que cada vez resulten más asertivas en aras de mejorar las interacciones que forman parte del proceso educativo. Esto se plantea así, pues con base en el seguimiento posterior del caso se pudieron constatar muchos avances en el proceso de comunicación, aunque esto no significa que no existan algunos detalles que deban tomarse en cuenta para facilitar el desarrollo de un tacto social que posibilite el respeto a la sensibilidad del otro.

Referencias

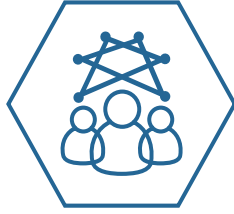
- De la Fuente Blanco, I., Alonso, Y. y Vique, R. (2019). Terapia breve centrada en soluciones: Un modelo teórico relacional. *Revista de Psicoterapia*, 30(113), 259-273. <https://doi.org/10.33898/rdp.v30i113.277>
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, E. y Kim Berg, I. (2007). *More than miracles: The state of the art of Solution-Focused Brief Therapy*. The Haworth Press.
- Vadillo, G., Bucio, J., Hidalgo A., Posada, D., Valencia, P. y Terrazas, O. (2020). Bachillerato policial: completo, dual y basado en MOOC. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 12(23). <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2020.23.75166>
- Vadillo, G. (2020). *Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>





Ricardo Antonio Zavala

Psicólogo de formación y con Maestría en docencia de nivel medio superior. En el ámbito profesional cuenta con una experiencia docente de casi dos décadas y se ha dedicado a la educación a distancia desde hace más de diez años en nivel medio superior y superior.



Construyendo un camino dorado

María Elena Ortega Maldonado

Resumen

En este capítulo se describe el caso de Agustín, un alumno que estaba cursando la primera asignatura del Bachillerato Policial de la Ciudad de México *Cuadrantes: Análisis de riesgos*, (después de haber aprobado la experiencia propedéutica *X-ini*) que mostraba complicaciones para ingresar a la plataforma y, al avanzar en el curso, no entregaba sus proyectos. Platicando con él, detecté que desconocía la utilidad de la rúbrica y la percibía como un formato que debía completarse para entregar como proyecto, por lo que consideré trabajar la comprensión lectora y el seguimiento de instrucciones. Para ello lo contacté por medio de llamadas y mensajes de WhatsApp y utilicé las siguientes técnicas de la Terapia breve centrada en soluciones (TBCS): *Bajar la intensidad, Tarea de primera sesión, Cómo frasear los problemas en términos resolubles, ¿Por qué ahora? y Seccionar la solución en pequeños pasos*.

Como resultado de las intervenciones, Agustín logró realizar sus actividades y proyectos construyendo un aprendizaje que se perfila para ser autónomo.

Palabras clave

¿Por qué ahora?, ¿cómo frasear los problemas en términos resolubles?, ¿cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?



Introducción

Agustín tiene 44 años. En 1993, cuando tenía 18, dejó sus estudios para empezar a laborar. Aproximadamente hace 15 años tuvo un compañero de trabajo que lo invitaba a terminar la preparatoria, Agustín comenta que le parecía una idea atractiva pero no se dio el tiempo para concretarla y posteriormente, por cuestiones del servicio (Agustín es policía en activo de la Ciudad de México), dejó de verlo. El año pasado se reencontraron, porque su excompañero le impartió un curso de capacitación. Entonces se enteró de que había terminado su licenciatura, ahora tiene un rango mayor y una mejor remuneración, lo que lo hizo reflexionar sobre lo rápido que pasa el tiempo. Cuando la Universidad Policial le ofreció la oportunidad de realizar el bachillerato se sintió muy animado, con la posibilidad de continuar con sus estudios y acceder a una mayor remuneración, ya que en pocos años se podrá jubilar. Al inicio de la asignatura no realizaba sus proyectos ya que la comprensión de la rúbrica se le dificultaba, pero a través de la intervención con técnicas de TBCS logró reconocer sus fortalezas y utilizarlas para desarrollar sus habilidades de estudio concluyendo satisfactoriamente la asignatura.

Algunas de las fortalezas que posee Agustín son que logra enfocar su atención en las actividades que realiza, es constante, identifica sus aprendizajes consolidados y aquellos que requiere fortalecer, y establece metas alcanzables. Mientras que las áreas de oportunidad que se observaron incluyen realizar y entregar las actividades en los tiempos establecidos, comprendiendo las indicaciones, así como fortalecer su habilidad tecnológica.

Diseño e implementación de intervenciones

En el Bachillerato Policial de la Ciudad de México los alumnos comparten su trayecto con los asesores de cada asignatura y con los consejeros que, con ayuda de las técnicas de la TBCS, visibilizan las estrategias de respuesta de los alumnos. Algunas de ellas se retomaron con Agustín.

Bajar la intensidad- tarea de primera sesión / 15 de julio

Observé que al tercer día de haber iniciado la asignatura, Agustín aún no había ingresado. Intenté contactarlo por teléfono, pero no lo logré, por lo que le envié un mensaje por WhatsApp: de esta forma fue posible comunicarme con él.

Consejera: Buenas noches, soy la consejera del Bachillerato Policial, María Elena Ortega Maldonado. Disculpe la molestia, he observado que aún no le ha sido posible entrar a la plataforma, le comento que el curso inició el lunes 12 de julio. Saludos afectuosos.

Agustín: Buenas noches

Yo he estado intentando entrar, pero nada



Entonces tengo que esperar hasta que me deje entrar

¿O que puedo hacer? Ya me desesperé, es muy difícil.

Consejera: Entiendo, es normal, es incómodo no poder ingresar rápido. (Utilicé la estrategia de cambiar la intensidad tratando de usar una forma de frasear los problemas de manera solucionable. Si bien es siempre importante que el otro se sienta escuchado, también es importante que, con nuestro lenguaje, podamos hacer más probable el cambio, (Vadillo, 2020)). ¿Tiene la posibilidad de ingresar en este momento para intentarlo juntos?

Agustín: Solo me aparece una leyenda que dice que no “usted no puede registrarse a este curso”.

Agustín: Por ahora estoy de turno

Mañana estaré franco

¿Me podrá apoyar mañana?

Por favor

Y usted me indica a qué hora podría apoyarme

Consejera: Con mucho gusto, podemos trabajar juntos. ¿Le parece a las 9:00 a.m.?

Agustín: Le agradecería...

Consejera: Si me permite le envío una guía para ingresar. Le pido de favor que identifique qué situaciones siente que le ayudaron a aprobar el curso propedéutico y que le gustaría que continuaran (con esta solicitud -que es una tarea de primera sesión- busqué que el alumno identificara aquellas personas o situaciones que habían facilitado su avance académico. De acuerdo con Vadillo (2020, p.50): “Esta tarea permite que la persona ubique recursos para su adecuado desempeño y genere y mantenga motivación hacia sus logros”.

Agustín: Más noche podría darle una leída. Son varias cosas, sí, las pienso y mañana le digo. Muchas gracias, señorita, le agradezco su gentileza.

Al entablar una conversación con los estudiantes me propongo promover un proceso colaborativo partiendo de sus intereses y perspectivas para que ellos visibilicen sus fortalezas con mayor facilidad.



Cómo frasear los problemas en términos resolubles y ¿por qué ahora? / 16 de julio

Lo llamé por teléfono a las 9:00 a.m. en tres ocasiones sin obtener respuesta, por lo que envié un mensaje de WhatsApp.

Consejera: Buenos días, ¿le es posible que tratemos de ingresar a la plataforma en este momento o prefiere que sea en otro horario?

Agustín: (Audio) Buenos días, señorita, le agradezco mucho su atención y su apoyo. Aún no salgo de mi servicio, estoy en espera de órdenes, probablemente después de las 12:00 tendré tiempo para checar lo de mi ingreso. Ya en la madrugada lo quise hacer, metía mi matrícula de registro y mi RFC y me decía que mis datos eran erróneos. Sí, entonces, ¿después de las 12:00 le puedo llamar?

Consejera: Sí, con gusto. Saludos afectuosos.

Por la tarde de ese mismo día

Agustín: Buenas tardes, sigo intentando, pero pongo mis datos y me aparece este mensaje de mis datos erróneos (imagen), creo que no voy a poder.

Consejera: Las plataformas son muy específicas, en ocasiones con un espacio, guión o una mayúscula diferente no reconoce la matrícula o usuario.

Agustín: Ah Ok, entonces lo pongo de varias formas.

Consejera: Sí, ¿ha podido identificar qué fue lo que le ayudó a concluir con una buena calificación su curso anterior?

Agustín: (En ese momento cambia de mensajes por WhatsApp a llamada). Trato de darme un espacio, como estoy en el turno nocturno, y me toca supervisar a algunos compañeros, a veces tengo ratos libres que puedo ocupar la compu o el teléfono para revisar los temas, también me parecen muy interesantes, sobre todo los de ecología y el cuidado del agua.

Consejera: ¡Que bien! ¿Cuál fue la motivación para retomar sus estudios en este momento?.

Se utilizó esta pregunta como una variante de la estrategia *¿por qué ahora?* por la información que nos puede brindar sobre sus motivaciones personales. Valdillo (2020. p 53) señala que “en particular al inicio del programa es conveniente hacer esta pregunta para indagar y registrar las motivaciones centrales para estudiar. Es importante abordar tanto la gran meta como las más pequeñas”.



Agustín: Fueron varias cosas, creo que una de las que más me movió fue que el año pasado nos enviaron a un curso de capacitación sobre derechos humanos. Yo tenía un compañero que hace como 15 años inició a estudiar la prepa, y me decía que fuéramos juntos, la verdad yo le daba largas, sí quería, pero decía: “luego lo hago”. Cuando fui a este curso lo volví a ver, él era el que nos daba el curso y ya tenía un rango mayor y pues, gana mejor. Poco después me comentaron sobre este programa y pues sí me animé.

Consejera: ¡Que bien! ¿Y qué opina su familia?

Agustín: ¡Ya pude ingresar, muchas gracias! Cuando le comenté a mis hijos el más chico me dijo que no iba a poder, como él también está en la prepa, entonces la verdad sí lo sentí como un desafío y dije ¡pues, sí lo voy a hacer!

Consejera: ¡Lo felicito porque ya ingresó! ¿Cómo lo hizo? Y lo felicito también porque tiene una excelente actitud. (Volví a utilizar una estrategia anterior, ya que “Así como se puede utilizar el cambio de intensidad para bajar la potencia de sentimientos o emociones negativos, también es posible potenciar los positivos.” (Vadillo, 2020, p. 41)).

Agustín: Lo puse con mayúsculas y el guión. Muchísimas gracias.

Consejera: ¡Excelente! seguimos en contacto.

Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos / 23 de julio

Se observó que había ingresado a la plataforma realizando las actividades formativas. Sin embargo, para ese momento aún no había entregado el proyecto de la unidad 1. Nos encontrábamos en el periodo establecido para realizar la unidad 2.

Lo llamé por teléfono, pero no respondió, por lo que le envié un mensaje en WhatsApp.

Consejera: (4:51 p.m.) Buenas tardes, me gustaría conocer su experiencia en el curso. Por favor conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo siente su desempeño en el curso? Use una escala del 0 al 10, donde 0 es muy mal y 10 excelente.
2. ¿Qué es lo que más le agrada del curso?
3. ¿Cuánto tiempo dedica a sus actividades durante una semana?

Gracias por su participación.

Atentamente.



Consejera del Bachillerato Policial: María Elena Ortega Maldonado.
Saludos afectuosos.

Agustín respondió a las 10:13 p.m., por la misma vía de la siguiente manera:

1. 4

2. Que al final de cada tema abordado hay una actividad que sirve para reforzar lo aprendido.

3. 21 hrs., aproximadamente 3 por día.

Consejera: Buenas noches, gracias por contestar las preguntas, lo felicito por su empeño, he observado que está resolviendo sus actividades, pero aún no envía su proyecto de la unidad 1. (Uso el adverbio de tiempo “aún” como una forma de establecer que la ausencia de entrega es transitoria y que con sus recursos podrá enviarlo (Jung, 2020). ¿Es por eso que se pone un 4 en su desempeño en el curso?

Agustín: (cambia la comunicación de WhatsApp a llamada) Sí, la verdad estoy tratando de apurarme, pero no creo terminar en los tiempos todas las actividades, pero tampoco me quiero saltar ninguna. Y también lo de las rúbricas, no entiendo muy bien, hay que bajarla y llenarla, porque es como lo mismo.

¡Tanto que me costó las primeras 8 semanas! (refiriéndose al curso propedéutico).

Y yo ni enterado de que ya había iniciado y ya pasado mañana se acaba la segunda unidad.

Consejera: Le comento que la unidad 2 termina hasta el primero de agosto, por lo que tiene un excelente tiempo para ponerse al corriente en las entregas de sus proyectos. ¿En las rúbricas tiene alguna duda?

Agustín: Sí, ¿hay que llenar todos los cuadros?, por ejemplo, en autoridades locales y federales de mi cuadrante, ¿qué hay que escribir en *excelente*, *suficiente* y *deficiente*?

Consejera: Usted puede usar la rúbrica como una guía para saber qué y cómo califica la asesora. Cada rubro tiene ciertas características, por ejemplo, si su trabajo tiene todas las características del rubro de *excelente* le pondrán esa calificación, si le falta algo como en el ejemplo de *suficiente* la asesora le pondrá ese puntaje.



Agustín: Ah, es, por ejemplo, que yo hago mi trabajo y ¿ya si está de acuerdo con lo que dice en *excelente* me pone esa calificación?

Consejera: Efectivamente, ¿ha planeado cómo podría organizarse para entregar las dos unidades para el primero de agosto?

Agustín: ¿Cómo, no es una unidad por semana?

Consejera: Debido a la situación laboral de algunos compañeros que tienen jornadas de 24x48, o trabajan en horarios nocturnos cada unidad dura alrededor de 10 días, con este tiempo ¿cómo se podría organizar para realizar sus actividades y entregar sus proyectos? (traté de que el alumno estableciera un pensamiento de agencia, entendida como la capacidad percibida para alcanzar la meta, como sugiere Courtnage, 2020¹¹).

Agustín: (llamada) Si es así, entonces podría entre el sábado y domingo hacer mi proyecto de la unidad 1 y en la siguiente semana seguir avanzando en las actividades, y ya después hacer mi otro proyecto el otro fin de semana. ¡Qué bueno que me dijo, ya me estaba desanimando! ¡Muchas gracias!

Consejera: ¡Es un excelente plan! Seguimos en contacto. Hasta pronto.

Conclusiones y limitaciones

En las siguientes semanas observé que Agustín realizó las entregas de sus proyectos y resolvió sus exámenes de forma adecuada, inclusive con algunos días de anticipación. Ocasionalmente requería alguna orientación técnica, después de la cual realizaba la actividad con buenos resultados. Finalmente, obtuvo una calificación aprobatoria de 8.

El 29 de septiembre lo llamé para felicitarlo por haber entregado sus proyectos y resuelto todas sus evaluaciones. Al preguntarle cómo se sentía respecto a su desempeño en la materia (en una escala del 0 al 10, donde 0 es *muy mal* y 10 *excelente*) comentó que se sentía como en un 9, ya que entregó todos sus proyectos, pero el último proyecto siente que quedó flojo. Sin embargo, lo percibí muy contento, más ahora que le podrá presumir a su hijo sus calificaciones.

Al implementar en el modelo de consejería en línea técnicas de la TBCS me resultó más clara la forma en la que se puede promover la motivación

1 Courtnage (2020, p. 53) conceptualiza el pensamiento de agencia como “habilidad percibida para lograr lameta” [traducción de las editoras].



intrínseca y me abrió un nuevo panorama donde las energías de los participantes se enfocan en el futuro, un futuro con una meta clara partiendo de la construcción de sus propias soluciones y propuestas para crear un camino propio.

Referencias

Courtneage, A. (2020). Hoping for change: The role of hope in Single-session therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 39(1), 49–63. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2020.39.1.49>

Jung, J.C. (2020). The Role of the Solution-Focused Brief Therapist in Client-Led Problem Talks. *The American Journal of Family Therapy*, 49(4), 353-372. <https://doi.org/10.1080/01926187.2020.1816514>

Vadillo, G. (2020). *Consejería en línea. Un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>



María Elena Ortega Maldonado

Psicóloga por la UNAM, docente especialista en la Secretaría de Educación Pública por dieciocho años y docente de BADI y del Bachillerato Policial por 2 años. Considera que la consejería con un enfoque centrado en soluciones le permite ayudar a que los estudiantes sean más conscientes de sus fortalezas y habilidades desde la perspectiva del alumno como actor principal en su proceso de aprendizaje.



Ángel Guardián

Karla Yadira Herrera Salazar

Resumen

La Ciudad de México cuenta con elementos de seguridad en constante capacitación, los cuales se encargan de proteger, custodiar y mantener la integridad y bienestar de la población que la habita. Dentro de este grupo de elementos se encuentra, “Ángel”, estudiante del Bachillerato Policial de la Ciudad de México, quien indicó que su objetivo es cumplir cada una de sus metas, manteniendo un compromiso familiar, personal, académico y social.

El Bachillerato Policial tiene como finalidad impulsar el desarrollo académico y profesional del personal operativo perteneciente a la Secretaría de Seguridad Ciudadana de la CDMX.

Nuestro “Guardián” se mantenía activo tanto en la Secretaría de Seguridad (donde labora), como en el Bachillerato Policial (donde estudia). Durante las primeras semanas del curso propedéutico *X-ini*, accedía regularmente, pero sin entregas de actividades, ni cuestionarios, y sin participación en los foros. Al establecer el primer contacto durante la semana dos, refirió que tenía horarios saturados en su área laboral, por lo que se le hacía complicado establecer tiempos para el estudio. De igual forma, indicó que se le complicaba porque tenía más de veinte años sin estudiar, y le costaban mucho trabajo las tecnologías y las matemáticas.



El Bachillerato cuenta con una plantilla de consejeros, quienes realizan un seguimiento psicopedagógico. Básicamente, se encargan de acompañar al estudiante en su trayectoria académica, y para tal fin, llevan a cabo intervenciones basadas en el modelo de consejería en línea, cuyos fundamentos se sustentan en Terapia breve centrada en soluciones. Esto significa que las actividades que ejecuta el consejero se enfocan en resolver los asuntos de interés del estudiante y esto se trabaja en un periodo corto de tiempo (González-Suitt y Castro-Olivares, 2019).

Mediante la intervención de consejería que se realizó, Ángel formuló una estrategia de trabajo que le permitió estructurar su horario para poder ingresar a la plataforma, revisar los contenidos de la asignatura, diseñar estrategias de estudio, elaborar notas y delimitar dudas que posteriormente fueron planteadas a la asesora. Ángel también fue capaz de reconocer sus propias fortalezas, a la par que desarrolló las habilidades tecnológicas que le permitieron interactuar adecuadamente en la plataforma, logrando así, aprobar el curso de experiencia inicial propedéutica (*X-ini*) con un promedio general de 8.1. Todo lo anterior pone de manifiesto que mediante el trabajo colaborativo entre asesora, consejera, estudiante y a través de las herramientas que nos brinda el enfoque centrado en soluciones es posible obtener buenos resultados.

Palabras clave

Relación consejero - estudiante, realidades individuales, amplificación del logro, técnica de las excepciones, construcción de soluciones.

Descripción del Ángel guardián

Ángel cuenta con una red de apoyo, que constituye una gran fortaleza: su esposa, sus hijos y nietos impulsan sus metas y objetivos educativos, laborales y proyectos de vida. Asimismo, expresó que uno de sus impulsos para seguir con sus sueños es el compromiso con su familia, con su trabajo y con él mismo.

En cuanto a sus áreas de oportunidad, necesitaba trabajar más a fondo con la organización de su tiempo, planeación de actividades y adaptación ante el cambio, pues le costaba trabajo ajustar sus actividades al enfrentarse a nuevos retos.

Consejería

Dentro del modelo de consejería se intentó centrarnos en la solución del problema, reforzando la creación de su horario y la modificación de su rutina cotidiana para adaptarse al cambio, como señalan Zatloukal, Zakovsky y Tkadlcikova (2020).

Durante la segunda semana se generó una intervención, manejando una estrategia denominada *Conocer el problema a través de sus soluciones*. Al intervenir con



esta estrategia, la atención se centró en las soluciones y no en el problema, es decir, interesaba encontrar las posibles fuentes de éxito.

Se generó una llamada en la cual se mantuvo el siguiente diálogo:

Consejera: Hola, Ángel, ¿cómo está?

Ángel: Mal, la verdad me da mucha pena con mis superiores, con ustedes y con mi familia. Siento que no tengo tiempo para estudiar, pero no quiero quedarles mal y tampoco quiero quedarme mal. Solo duermo cuatro horas al día y siento que no puedo, hago dos horas de camino al trabajo y no tengo tiempo de estudiar, solo de leer, pero necesito estudiar porque las matemáticas me cuestan mucho trabajo. Pensé que sí podía dedicarle el tiempo al bachillerato, pues no tiene mucho que ingresé a un curso del trabajo y lo aprobé de forma exitosa.

Consejera: Entiendo, pero cuénteme: ¿cómo es que presentó el curso?, ¿contaba con las mismas condiciones laborales?

Con esta interrogante se pretendía que el estudiante se diera cuenta de sus logros y de sus metas alcanzadas en el pasado; no se trataba de regresar a la problemática anterior, sino de indagar en los éxitos. Como indican Altundağ y Bulut (2019): El pasado solo se visita para acceder a los éxitos.

Ángel: Sí, el curso era igual por internet, solo que era más fácil, no tenía tantas actividades y el contenido era menos. Por eso me desespero un poco, no tengo mucho tiempo para estudiar y la verdad, las matemáticas me cuestan mucho, necesito practicar con ejercicios.

Consejera: ¿Y cómo le hizo para aprobar el curso?

Ángel: Primero leía todo y hacía anotaciones en mi libreta, siempre la cargo, también tengo cosas importantes del trabajo. Después repasaba el tema con ejercicios, ¿pero sabe algo?, a veces necesito que alguien me lea el texto porque no logro entenderlo al 100% cuando lo leo yo. Necesito escucharlo y los que me ayudaron fueron mis hijos, nietos y esposa, pero no me gusta molestarlos, todos tenemos nuestras ocupaciones.

Consejera: ¿Considera que puede aplicar el mismo plan que implementó en aquel curso para estudiar el Bachillerato?

Ángel: No lo creo.



Consejera: ¿Por qué?

Ángel: Intenté descargar la aplicación en mi celular, pero el problema es que no me alcanza para contratar un plan y a veces me conecto con la red pública, pero no siempre me asignan a lugares con red y, como ya le dije, no me da tiempo de hacer mis anotaciones y mucho menos repasar los temas. También algo que me preocupa es no entender lo que leo: necesitaría apoyo.

Consejera: Bueno, usted me comentó que necesita escuchar las lecciones... ¿Cómo cree que se pueda solucionar esto?

Ángel: No lo sé, la verdad no encuentro la forma de hacer las cosas y me siento un poco desesperado. Como ya le dije, no quiero quedar mal.

Consejera: ¿Cree que si se escucha a usted mismo podría entender los contenidos?

Ángel: Yo creo que sí.

Consejera: Y, ¿cómo lo haría?

Ángel: En un curso de lectura, que nos dieron, nos pedían hacer audios de nosotros mismos para escucharnos y evaluarnos. Yo creo que podría hacerlos.

Consejera: ¡Genial! Cuénteme, ¿cómo lo hizo?

Ángel: Pues la verdad; así fue como entendí las lecturas que nos dejaban, escuchando mis audios, hacía anotaciones y pude entender más los temas centrales de las lecturas. ¿Creé que pueda hacer audios de los temas?

Consejera: Puede intentarlo y usted se dará cuenta si eso le funciona. Por otro lado, ¿considera que tiene horas muertas que pudiera ocupar para estudiar durante el día?

Ángel: No, pero puedo hacer mis audios por las noches, me da tiempo de leer los temas, en el metro haría mis apuntes, casi siempre voy sentado y en la hora de la comida puedo hacer los ejercicios y practicar.

Consejera: ¡Excelente idea, Ángel! ¿Le parece si lo practica durante la semana y la siguiente nos ponemos en contacto?



Ángel: Sí, buen día. Gracias.

En esta primera intervención se procuró establecer un vínculo emocional positivo con el estudiante, a fin de generar un ambiente de confianza que fuera propicio para el cambio. McKergow (2021) refiere que al incluir una conexión y construir una buena relación entre consejero y estudiante, se coadyuva a que los aprendizajes sean más significativos, y la atención que se brinda desde la consejería tenga así, un mayor alcance y, por tanto, se propicie un ambiente de mejora en las sesiones de intervención.

Iniciando la semana tres generé la segunda intervención exitosa, manejando una estrategia denominada *Amplificación del logro*. Al intervenir con esta estrategia se buscó dejar la dependencia que tenía con sus nietos y poder plantarnos en las posibles soluciones de sus principales apoyos. Mediante una llamada telefónica se mantuvo el siguiente diálogo:

Consejera: Hola, Ángel. He visto sus avances en la plataforma, lo felicito, ya se encuentra al corriente, en la primera semana aprobó el examen y en la segunda, subió de calificación.

Ángel: Hola, sí, la verdad me ayudó mucho eso de los audios, ya no lo recordaba, pero ahora tengo otro problema: no quiero tirar el ánimo, pero me es muy complicado. No entiendo mucho la tecnología, el teléfono, las computadoras y el internet. Yo tengo 51 años, ya estoy viejo para eso.

Consejera: Entiendo que no es fácil, justo la tecnología cambia y se actualiza rápidamente, pero independientemente de eso, nuevamente lo felicito, lo está haciendo muy bien. Y hablando de eso, me gustaría saber: ¿cómo logró hacer sus trabajos? Al checar sus avances veo que tiene calificaciones aprobatorias (8 y 9) y el horario que presentó es muy creativo.

Ángel: Mis nietos me mostraron varias aplicaciones que me ayudan a generar los cuadros que nos piden en las tareas. Hay cosas que me sorprenden, no sabía que existían. Ellos me dicen que cuando no entienda algo de las aplicaciones, busque tutoriales en YouTube. Mi nieto dice: “busca el tutorial de cómo hacer un tutorial, el YouTube tiene respuestas para todo”. Así es como soluciono mis dudas, literalmente escribo lo que quiero hacer en el buscador y, si no entiendo algunas indicaciones, busco otras.



Consejera: ¡Eso es excelente! Generó estrategias que le permitieron avanzar, solucionó la falta de práctica con las herramientas tecnológicas, organizó sus tiempos, se encuentra al corriente y con calificaciones aprobatorias. Muchas felicidades a usted y a las personas que lo apoyan.

Ángel: Muchas gracias, no lo había visto de esa forma. Por el momento me encuentro al corriente y las cosas marchan mejor, gracias.

Consejera: Al contrario, gracias por el tiempo y por contestar las llamadas.

Ángel: Me despido, tengo que irme, saludos.

Moore, Ohrt y Packer-Williams (2020) subrayan que nadie más conoce las carencias del estudiante que él mismo: “el consejero es visto como el experto en el proceso educativo, pero los estudiantes son vistos como expertos en cuanto a sus objetivos y soluciones” (p. 04). Se buscó identificar sus fortalezas y su red de apoyo, promoviendo la autorreflexión de sus éxitos y experiencias pasadas, con el objetivo de que él identificara las fortalezas, habilidades, herramientas o recursos con los que cuenta para aprender dentro de un entorno en línea (como lo hizo en su curso), bajo sus propias condiciones laborales y de vida.

Conclusiones

Ángel es un estudiante muy autogestivo, generó sus propias herramientas para seguir superando los obstáculos que se le presentaban a lo largo del curso. A partir de estrategias muy puntuales de consejería y en tan solo dos intervenciones, Ángel logró dar un paso muy importante para continuar con sus estudios de bachillerato, lo que pone de relieve las bondades de este enfoque de consejería, sobre todo en escenarios como los que plantea el Bachillerato Policial, en los que se cuenta con una ventana muy breve de tiempo para producir resultados.

Dicho lo anterior, considero que faltó utilizar un lenguaje más estratégico. Dentro de la segunda intervención en el diálogo generé la pregunta: ¿por qué?, la cual es incorrecta, ya que la respuesta nos remonta al problema y lo que pretende el enfoque no es indagar el conflicto, sino retomar posibles alternativas o soluciones del problema.

Finalmente, considero que una pregunta que se habría podido realizar a fin de detonar la entrega de más información, sin indagar en el problema, sería la del milagro, a partir de allí y de la respuesta de Ángel hubiéramos encontrado “el ingrediente activo” mencionado por Courtnege (2020) para impulsar un vínculo consejero-estudiante directamente proyectado a la solución.



Referencias

- Altundağ, Y. y Bulut, S. (2019). The effect of Solution-focused brief counseling on reducing test anxiety. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6270>
- Courtnage, A. (2020). Hoping for change: The role of hope In Single session therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 39(1), 49–63. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2020.39.1.49>
- González-Suitt, K. y Castro-Olivares, C. (2019). Abordaje del consumo problemático de alcohol en la Atención Primaria de Salud a través de la Terapia breve centrada en soluciones. Un modelo clínico para el Trabajo Social. *Trabajo Social. Journal of social intervention research*, 9(16), 154-175. <http://10.30827/tsggsw.v9i1>
- McKergow, M. (2021). *The next generation of Solution focused practice. Stretching the world for new opportunities and progress*. Routledge.
- Moore, C., Ohrt, J. y Packer-Williams, C. (2020). A solution-focused approach to student reintegration into the traditional school setting after a disciplinary alternative school placement. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 6(2), 83-96. <https://doi.org/10.1080/23727810.2020.1719350>
- Zatloukal, L., Zakovsky, D. y Tkadlcikova, L. (2020). 'Kids' Skills' and 'Mission Possible' innovations: Solution-focused brief therapy models for working with children and adolescents revised and expanded. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 41(1), 29–41. <https://doi.org/10.1002/anzf.1399>





Psicóloga y maestra en Educación, comprometida con los estudiantes. Le gusta crecer diariamente como persona y en el área profesional, con la finalidad de aportar de forma positiva a la trayectoria académica de los estudiantes.

Karla Yadira Herrera Salazar



IV. Aprender matemáticas en línea



La fracción del hombre: el numerador, lo que soy vs. el denominador, lo que creo ser

Marisol Granados Recinas

Resumen

En este capítulo analizaremos el caso de Alex, un estudiante de 47 años del Bachillerato en Línea Pilares que, como muchos, se enfrenta a la frustración que le generan las matemáticas, lo que a su vez predispone la forma en que percibe su propio proceso de aprendizaje. A través de las estrategias de Terapia breve centrada en soluciones (TBCS), mostraré cómo podemos mediar para que el estudiante construya sus soluciones.

Expondré mi caso como consejera y profesional de la salud enfocada desde hace seis años al psicoanálisis, que al ser un enfoque totalmente opuesto a la TBCS, me llevó a enfrentarme a diversos retos al desarrollar mi labor de consejería desde dicho enfoque.

Palabras clave

Consejería, Terapia breve centrada en soluciones, organización del tiempo, matemáticas, tutoría, bachillerato, TBCS.



El numerador: lo que realmente soy

Alex es un estudiante de 47 años, con avance continuo en la plataforma del curso *X-Ini: experiencia inicial propedéutica* del Bachillerato en Línea Pilares que promueve la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México. A lo largo de las primeras semanas del curso había demostrado un alto sentido de responsabilidad, motivación para estudiar, un buen manejo de herramientas tecnológicas, atención a los detalles, entrega de manera oportuna de sus actividades y resolución de sus exámenes en tiempo y forma.

Sin embargo, al inicio de la cuarta semana del curso comentó, a través del mensajero de la plataforma, que se desesperaba por no entender algunos temas, especialmente aquellos relacionados con las matemáticas y que además tenía que trabajar y realizar otras actividades, por lo que sentía que el Bachillerato en Línea Pilares no era para él y pensaba en abandonarlo.

Lucha interna: cuanto más grande es el denominador más pequeña será la fracción

En este apartado observaremos cómo el tener una concepción deficitaria de nosotros mismos (denominador) puede influir de manera negativa en nuestro desempeño y hacernos sentir menos capaces de lo que realmente somos. Existen investigaciones en las que se habla de la influencia de la motivación y las emociones en relación con el desempeño académico de los estudiantes (e.g., Pulido y Herrera, 2015). La matemática es una de las disciplinas que con frecuencia genera expectativas negativas entre los estudiantes, de modo que aquellos que se perciben con expectativas de fracaso, obtienen un resultado menor que aquellos que se perciben autoeficaces (Cerdea *et al.*, 2016).

Desde mi formación, bajo el enfoque psicoanalítico, mi primera aproximación hubiera sido analizar la situación de los estudiantes que se perciben como poco capaces de enfrentarse a tareas matemáticas, así, en un primer ejercicio de escritura de este capítulo, se incluía un párrafo referente a las situaciones ansiógenas que enfrentan los estudiantes andragogos cuando retoman sus estudios. No obstante, a partir de mi experiencia con la TBCS tengo presente que hacerlo es una forma de exaltar el problema, usar lenguaje patologizante y que no hace falta conocer el problema para solucionarlo.

Intervención

¿Por qué ahora?

En la TBCS el estudiante se constituye como generador de sus propias soluciones; por tanto, la función de consejería se centra en la escucha activa, respetando



el discurso del estudiante, promoviendo la búsqueda de soluciones a través de la formulación de preguntas y evitando interpretaciones (De la Fuente Blanco *et al.*, 2019). Por lo anterior, resulta de gran importancia conocer un poco acerca del contexto del estudiante, sus motivaciones, recursos y objetivos que lo llevan a iniciar una nueva meta. En este caso, Alex mencionó que decidió estudiar porque quiere ser un ejemplo para sus tres hijas. A pesar de que había ingresado a otra oferta de nivel medio superior abandonándola, en esta ocasión no desea hacerlo, porque se propuso a sí mismo y a su familia que era la última vez que lo intentaría, así que iba a poner su mayor esfuerzo. Además, señaló que quiere obtener un ascenso en su trabajo y para ello necesita su certificado de bachillerato.

Es muy exigente con sus hijas y siempre les ha dicho que si comienzan algo deben terminarlo, por lo que en la ocasión anterior cuando intentó acreditar su bachillerato, sus hijas le repitieron las mismas palabras.

Le pregunté cómo se sentía en una escala de 0 a 10, donde 10 representa calma y 0 desesperación generalizada, respondió que 2. En el enfoque centrado en soluciones, se utilizan este tipo de preguntas, que pueden denominarse “de escala” para que el estudiante pueda constatar cuál es el avance que logra, es decir, para que pueda identificar el cambio que se produce en su vida. Más adelante veremos cómo se vuelve a proponer una pregunta de este tipo y el efecto que causa en el estudiante.

¿Cómo cambiar la intensidad, normalizar el síntoma y amplificar los logros?

Utilicé esta técnica de manera inicial para bajar la intensidad del estrés de Alex. Como consejeros, a través del uso del lenguaje podemos promover que la intensidad disminuya al sustituir palabras, por ejemplo, “enojo” por “molestia”, de tal forma que el estudiante perciba que la situación es más sencilla de manejar.

Cuando normalizamos las dificultades a las que se enfrenta una persona, en lugar de patologizarlas, abonamos a su tolerancia a situaciones adaptativas al permitirles situarse en un escenario más resoluble, tomar el control y orientarse a la construcción de soluciones. Veamos este ejemplo donde tuve una salida en falso:

Consejera: Alex, ¿cómo te sentiste cuando abandonaste tu curso anterior de acreditación del bachillerato?

Alex: Me sentí mal conmigo mismo y con ellas (sus hijas), como si les hubiera fallado y no quería que sucediera de nuevo, pero de verdad me sentía muy desesperado.

Consejera: ¿En qué momentos te sientes desesperado?



Alex: Cuando reviso temas de matemáticas, porque nunca he sido bueno en ellas y tardo mucho tiempo en repasarlas y eso me atrasa, me enoja mucho e incluso llego a aventar la libreta y pensar en ya no entrar de nuevo a la plataforma.

Como observamos en esta primera parte de la conversación, me encontré en medio de ambos enfoques: psicoanálisis y TBCS. Aunque intentaba enmarcar mi intervención en la búsqueda de soluciones, me resultó imposible alejarme de mi interés por buscar el origen del problema. De haber continuado por esta vía, seguramente tanto Alex como yo nos habríamos enfocado solo en el problema, sin darle la oportunidad de buscar alternativas inmediatas. Afortunadamente logré dar de nuevo un giro dentro del marco del modelo de TBCS:

Consejera: Es normal sentirse molesto ante experiencias nuevas, ¿qué habría pasado si hubieras abandonado desde la primera vez que te sentiste así?

Alex: Pues... no habría terminado ni la primera semana.

Consejera: Y entonces, ¿cómo hiciste para dejar de lado tu molestia y continuar?

Alex: Me levantaba y hacía otras actividades, después de un rato se me pasaba y regresaba a sentarme de nuevo.

Consejera: ¡Y te funcionó bastante bien, mira que ya has logrado llegar a la cuarta semana! Estoy segura de que poco a poco tu molestia ha disminuido pues ya conoces más la plataforma.

Alex: Pues sí, la verdad es que sí.

Consejera: Y si en algún momento te sientes agotado nuevamente, ya sabes que hacer, ¿cierto?

Alex: Pues sí, así lo he venido haciendo y la verdad es que ya no me pasa tan seguido.

Las técnicas de cambio de intensidad, normalización del síntoma y amplificación de logros no solo son útiles para que el estudiante perciba un escenario resoluble, sino que también pueden aprovecharse para dar mayor valor a aquellas respuestas positivas que ya ha mostrado y la forma en que las ha encaminado a la búsqueda de soluciones. En el caso de Alex, le ayudaron a darse cuenta de que ya estaba realizando acciones positivas ante el estrés.



¿Cómo frasear los problemas en términos resolubles? Y luego: ¿qué excepciones hay?

En un ambiente de aprendizaje, nuestras emociones juegan un papel importante y con frecuencia tenemos cierta predisposición negativa ante algunos temas, entre ellos los relacionados con las matemáticas, donde las expectativas, los métodos de los profesores y hasta los factores sociales pueden influir en la percepción de nuestra eficacia. Elegí esta alternativa para que, a través del uso estratégico del lenguaje, Alex aporte positivamente a su autoconfianza con respecto a esta competencia lo que incrementará sus habilidades de resiliencia y posibilidades de éxito. En un primer intento, mi formación previa interfirió en la aplicación del modelo breve centrado en soluciones, pero orienté nuevamente mi intervención dentro del marco de las estrategias de TBCS, al incitar al estudiante a reconocer y movilizar sus propios recursos, e identificar aquellas situaciones que han sido excepciones (aquellas ocasiones en las que debió haberse presentado la problemática y no sucedió) para ampliar y reconocer sus logros, de manera que se sintiera capaz de hacerlo de nuevo.

Consejera: Veo que ya has entregado tareas que involucran matemáticas, ¿cómo las has realizado?

Alex: Pues me ha costado mucho trabajo la verdad y me he tenido que regresar a repasar y repasar el tema.

Consejera: Déjame tratar de entender este asunto, entonces no es que realmente seas malo en matemáticas, pues has logrado realizar tus tareas anteriores. Sin embargo, hay temas específicos que aún te cuesta entender.

Alex: Sí, los ejercicios sencillos como de sumar, restar, multiplicar y dividir, pues sí los puedo hacer, pero, por ejemplo, las fracciones esas sí me cuestan trabajo.

Consejera: Bueno, pues una fracción también es el resultado de una división ¿no?

Alex: Nunca lo había visto de esa forma, pero sí, entonces si me lo explicaran de ese modo a lo mejor se me haría más fácil entenderlo.

Consejera: He visto que las retroalimentaciones de tu maestra en general han sido muy respetuosas y te anima a seguir esforzándote. ¿Te parece que ella podría ayudarte a resolver tus dudas?

Alex: Sí, de hecho, me ha puesto algunas recomendaciones y en las revisiones



que me hace, pues, sí tiene razón... yo creo que si le pregunto con tiempo mis dudas ella me daría una solución o me diría qué lectura revisar para entenderlo.

Consejera: Me parece una excelente idea. ¿Por qué no lo intentas y te llamo el viernes para que me cuentes cómo te fue?

Alex: OK, está bien.

¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?

La mayoría de los estudiantes que se interesan en una oferta educativa en línea tienen compromisos adicionales a sus estudios, entre ellos, responsabilidades laborales y familiares. La educación en línea, si bien es más flexible en cuanto a la organización de tiempos y el acceso a los recursos educativos, no debe ser percibida como una alternativa que requiere menor esfuerzo o compromiso que el que se da en una aula física. En el caso de Alex, el intento por salir adelante entre el exceso de trabajo, el tiempo de convivencia familiar y sus horarios de estudio, contribuían a su frustración, de tal modo que no lograba concentrarse. A través de esta técnica conoceremos el problema a partir de las soluciones que ya ha puesto en marcha y de nuevas propuestas a intentar.

Consejera: Hola, Alex, ¿cómo estás?

Alex: ¡Bien! Muchas gracias.

Consejera: ¿Cómo te fue en estos días?

Alex: Pues bien, consulté con la maestra mis dudas y sí me respondió; ya me quedó más claro el tema y pude avanzar en mi actividad. Pero me he sentido un poco estresado.

Consejera: ¿Recuerdas la escala donde 0 representa desesperación y 10 calma? Siguiendo esa misma escala, ¿cómo te sientes hoy?

Alex: Mmm... hoy ya me siento en 6.

Consejera: ¡Felicidades! Sabía que lo lograrías. ¿Y qué hiciste para resolverlo?

Alex: Pues, hacía otras cosas para intentar distraerme, pero me estresaba porque sentía que estaba perdiendo tiempo y quería regresar y apurarme porque solo tengo tiempo en las tardes.



Consejera: Sí, veo que tienes un horario muy ajustado entre trabajo, actividades en casa y tiempos de estudio. ¿Cuáles son esas “actividades en casa” que realizas?

Alex: Bueno pues es que mi esposa trabaja todo el día y yo estoy trabajando medio tiempo, entonces cuando llego a casa trato de apurarme a hacer la comida para que cuando lleguen mi esposa e hijas esté todo listo, entonces tengo que apurarme para ir a comprar y preparar todo.

Consejera: ¿Y qué se te ocurre que podrías hacer para no estar tan presionado?

Alex: Pues no lo sé, me gusta hacer la comida, pero a veces termino cansado o muy tarde.

Consejera: ¿Crees que ese agotamiento influya en tu disposición para estudiar?

Alex: Pues no lo creo, mmm... tal vez sí.

Consejera: ¿Y cómo podrías facilitar esta actividad?

Alex: Bueno pues... tal vez si no tuviera que salir a comprar todo, podría ahorrar tiempo, no estar corriendo y terminar más rápido.

Consejera: Entonces, ¿qué propones?

Alex: Pues, puedo planear lo que cocinaré y comprar las cosas antes, así ya sería mucho menos lo que debo comprar y no perdería tiempo desde que estoy pensando qué cocinar, salir a comprar y llegar a cocinarlo.

Consejera: ¡Me parece una muy buena estrategia! ¿Y cuándo la pondrás en práctica?

Alex: Pues, yo creo que mañana mismo, no le veo mucho problema.

Consejera: ¡Excelente! Me parece que has logrado avances muy importantes.

En esta segunda llamada, debí evitar la pregunta “¿Crees que ese agotamiento influya en tu disposición para estudiar?”, se debe evitar indagar sobre las causas de su situación actual, limitándome a la identificación de sus problemas, el reconocimiento de sus recursos para enfrentarlos y la generación de alternativas de solución. Sentí mayor seguridad para avanzar paso a paso y dar tiempo a Alex de buscar su solución,



promover respuestas positivas y atribuirle mayor control a través de sus soluciones para el logro de sus propios objetivos.

En esta parte de la conversación es importante señalar y reconocer el avance de Alex en lo que refiere a la escala de 0 a 10, donde 10 representa calma y 0 desesperación generalizada; recordemos que al inicio de la intervención refirió situarse en el número 2, logrando un enorme avance pues ya se situaba en el número 6.

Descubrir el resultado: es el valor más alto

Durante las dos semanas posteriores, continué monitoreando el avance de Alex y las retroalimentaciones de su asesora. Noté que incrementó gradualmente el puntaje de sus tareas, y al final de la segunda semana después de la intervención (semana 6 del curso), lo llamé de nuevo para saber cómo se sentía. Me comentó que había logrado organizarse con su familia, lo que lo hacía sentirse muy motivado pues sentía un mayor apoyo de su parte: ya no sentía tanta presión y podía concentrarse mejor en sus horarios de estudio. Notó además que estaba más receptivo ante la aclaración de sus dudas por parte de su asesora. Al preguntarle nuevamente en una escala del 0 al 10 cómo se sentía, respondió que 10, lo felicité y reconocí el enorme compromiso y determinación mostrado para encontrar soluciones.

Alex aprendió a reconocer sus recursos y la forma de usarlos en la dirección correcta para alcanzar sus propios objetivos. Se dio cuenta de que como persona es mucho más capaz de lo que percibía.

A través de esta intervención, tuve la oportunidad de comprobar la eficacia de la TBCS ante ciertos escenarios que requieren soluciones inmediatas. En un ambiente de aprendizaje no contamos con tiempo suficiente para realizar intervenciones extensas, pues en la mayoría de los casos no tenemos la oportunidad de continuar con el estudiante en cursos subsecuentes y, aunque así fuera, el estudiante requiere adaptarse rápidamente, reconocer sus recursos y responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

En lo particular, soy consciente de que en una intervención de consejería no es tan eficaz la aplicación de técnicas extensas, asimismo, de que la aplicación de las estrategias de la TBCS debe tomarse, como con cualquier enfoque, con cuidado. A partir de esta experiencia, me di cuenta de que este enfoque centrado en soluciones representa una alternativa eficiente centrada en el contexto actual de la persona, explotando al máximo sus recursos a partir de la racionalidad. Me invitó a salir de mi propio marco y revestirme con nuevas estrategias que dejaran de lado el protagonismo del problema, aprendí que la persona debe dejar de identificarse con su problema y establecer mayor confianza en sí mismo que lo conduzca a la búsqueda de soluciones.



Referencias

Cerda, G., Ortega Ruiz, R., Casas, J. A., del Rey, R., y Pérez, C. (2016). Predisposición desfavorable hacia el aprendizaje de las Matemáticas: una propuesta para su medición. *Estudios pedagógicos*, 42(1). 53-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100004>

De la Fuente Blanco, I., Alonso, Y., y Vique, R. (2019). Terapia breve centrada en soluciones: Un modelo teórico relacional. *Revista de Psicoterapia*, 30(113), 259-273. <https://doi.org/10.33898/rdp.v30i113.277>

Herrera Corona, L., Mendoza Zaragoza, N. E., y Buenabad Arias, M. d. l. Á. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Aper-tura*, 9(10), 62-77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679007>

Pulido, F., y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97044007008>



Marisol Granados Recinas

Licenciada en psicología y pasante de la maestría en educación, con más de diez años de experiencia en educación en línea como docente y en software digital. En el ámbito clínico se ha desempeñado como psicoterapeuta desde hace más de seis años bajo un enfoque orientado al psicoanálisis, cuenta con diplomados en psicología clínica y psicoterapia infantil.





Rosa y el milagro matemático

Elvira Castro Monroy

La energía y la persistencia conquistan todas las cosas.
Benjamín Franklin

Resumen

En este trabajo se presenta el caso de Rosa, estudiante del Bachillerato en Línea Pilares de la Ciudad de México, quien presentó dificultades en los temas de matemáticas, en la administración de su tiempo y la organización de sus estudios. Se describe la intervención realizada bajo el modelo de consejería que se utiliza en este plan de estudios. Dicho modelo está basado en la Terapia breve centrada en soluciones (TBCS) y a partir de él es posible que los estudiantes logren una mejor planeación de su aprendizaje.

Se utilizaron dos estrategias de TBCS. La primera se refiere a la pregunta *¿Por qué ahora?* que consiste en identificar la motivación principal que impulsó a Rosa para matricularse en la educación media superior en línea. Se encontró que Rosa eligió estudiar su bachillerato como una opción que le permitiera atender sus actividades laborales y familiares. La meta de Rosa se orienta al crecimiento personal y familiar como un beneficio al concluir con sus estudios.



En un siguiente apartado, “La gran meta de Rosa: ¿Por qué ahora?” se describe el uso de la estrategia: *¿Cómo será todo cuando ya esté resuelto?* cuyo propósito es indagar los pasos que se siguieron para lograr una meta específica, proponiendo para ello, un escenario ficticio en el que la situación que aqueja al consultante se ha resuelto milagrosamente. En el contexto de Rosa, este milagro implica ser más hábil en los temas de matemáticas. A continuación, se describe el caso completo de nuestra alumna.

Palabras clave

Organización para el estudio, administración del tiempo, matemáticas, Terapia breve centrada en soluciones.

Introducción

El programa de Bachillerato en Línea Pilares (BLP) establece estrategias de atención para sus alumnos que se basan en la Terapia breve centrada en soluciones (TBCS). La consejería se orienta a que nuestros alumnos descubran estrategias para abordar problemáticas académicas y personales que impiden un óptimo aprovechamiento en sus estudios. A diferencia de un enfoque tradicional en el que el terapeuta o consejero es directivo, se centra en el problema y establece la solución del mismo, en la TBCS, por el contrario, se reconoce al alumno como el experto en su propia vida, se le concibe como el actor principal de su aprendizaje y por tanto es autogestivo, autónomo y proactivo.

Se presenta el caso de Rosa, estudiante de 41 años, casada, con dos hijos, que vive en la Ciudad de México en una zona de difícil acceso, en condiciones precarias. Esta situación desfavorable ha llevado a Rosa a buscar mayores oportunidades de vida, por lo que ha retomado sus estudios después de 15 años de haber concluido la secundaria.

La alumna ingresó al BLP en febrero del 2021, mostrándose comprometida, perseverante y con metas de superación; exponía dudas académicas y se comunicaba constantemente con su asesora y consejera. Al inicio del curso le resultaba complejo el manejo de la plataforma educativa, pero gracias a su empeño consiguió un buen dominio en su navegación.

Rosa presentó dificultades en la administración del tiempo y organización para el estudio, ya que cumple múltiples funciones: labora fuera de casa y además atiende a sus hijos y esposo. En este sentido, resultaba necesario programar una intervención de consejería que le permitiera estructurar su meta educativa en concordancia con sus compromisos personales y laborales.



La gran meta de Rosa: ¿por qué ahora?

Matricularse en un bachillerato en línea representa el sueño de un alumno de obtener un futuro más prometedor y una mejor calidad de vida. Nuestra alumna tiene clara la razón por la cual decidió tomar este reto, tal y como se manifiesta en el siguiente diálogo:

Consejera: Hola, Rosa. Me gustaría que me dijeras: ¿por qué ahora decides iniciar este Bachillerato en Línea Pilares?

Rosa: Deseo de verdad terminar mi escuela para estudiar en la universidad la carrera de mercadotecnia y ampliar mi negocio de venta de ropa, para que mis hijos vivan mejor y que me vean como buena estudiante.

La alumna tiene esta motivación que le permite esforzarse para conseguir su meta, su pensamiento e imaginación se recrean para albergar la esperanza de que este objetivo se convierta en realidad. Estaríamos hablando de un resultado deseado propuesto en la teoría de la esperanza según Courtnage (2020). La meta de Rosa es ofrecer mejores oportunidades a su familia a través de la preparación académica que le brinda este bachillerato y que le permitirá continuar con la universidad. El trabajo del consejero consiste, entre otras cuestiones, en mediar para que el alumno establezca pequeñas metas que le permitan alcanzar su gran meta educativa.

Rosa y el milagro matemático: ¿cómo será todo cuando ya esté resuelto?

En la materia de matemáticas se propicia el desarrollo de las habilidades de pensamiento lógico-matemático que son imprescindibles para que los estudiantes examinen otras áreas de la ciencia y por supuesto, también de su vida cotidiana. Por esto se considera importante que el bachiller desarrolle dichas habilidades. En esta segunda intervención se constató que Rosa tenía un bajo desempeño en el área de matemáticas, razón por la que se programó una segunda intervención de consejería.

Rosa estaba destinando poco tiempo al estudio de la materia. La técnica elegida para este fin, fue la pregunta del milagro: ¿cómo será todo cuando ya esté resuelto? Resultó especialmente conveniente porque permite identificar conductas que ya están ocurriendo y son parte de la solución: “en ocasiones la persona ya se encuentra realizando acciones que son parte de un futuro mejor, pero no las percibe como tal, por lo tanto, la pregunta del milagro también da la posibilidad de resaltar estas conductas orientadas al cambio” (Cornejo, 2021, p. 195). En el caso de Rosa, el tomar nota de estas acciones le permitió reconocer que la meta se puede realizar, tan solo destinando más tiempo a la materia. En el siguiente diálogo podemos verlo.



Consejera: ¡Hola Rosa, me da gusto saludarte!

Rosa: ¡Hola, consejera!

Consejera: Rosa, te llamo para felicitarte, pude ver en la plataforma que obtuviste buenos resultados en la unidad 1. ¡Felicidades, lo estás haciendo muy bien!

Rosa: Gracias, me dio gusto ver mi calificación, pero fíjese que en el examen de la unidad 2 me fue mal.

Consejera: También revisé la unidad 2 y pude ver esa calificación. Cuéntame, ¿qué pasó?

Rosa: Es que en el examen de la unidad 1 sí me sabía las preguntas de matemáticas y las de la unidad 2 no recordaba lo de mate.

Consejera: Ah, ok, entiendo. Te pido que por un momento imagines lo que te voy a proponer. Haz de cuenta que hoy por la noche, mientras estás dormida, sucede un milagro en los temas de matemáticas. Cuando te despiertas mañana, ¿cómo notarías que el milagro ha ocurrido?

Rosa: Pues sería muy padre que, al abrir mi curso, pueda resolver sin problema todo lo de matemáticas.

Consejera: Y dime, ¿cómo lo habrías logrado?

Rosa: Mmmm, pues estudiando más de lo que ahora estudio. Es que a veces me quita mucho tiempo atender los quehaceres de la casa y a mi niña que me busca mucho. ¿Recuerda que le había contado que tengo una niña pequeña?

Consejera: ¡Claro que sí! Tu niña estuvo el día de la videollamada en el curso pasado de *X-ini*, ¡Felicidades, es una niña muy linda!

Rosa: Gracias, maestra, me siento orgullosa de mi familia.

Consejera: Y dime, Rosa: ¿qué más estaría cambiando después de ese milagro en la materia de matemáticas?

Rosa: Otra cosa que me gustaría que se hiciera realidad es que tenga más tiempo para estudiar.



Consejera: Dime, ¿cómo tendrías más tiempo para estudiar?

Rosa: Ya lo he pensado antes, pero no se preocupe maestra, ya sé lo que haré.

Consejera: ¡Excelente! Cuéntame todo.

Rosa: Lo veo con mi esposo, para que me ayude unas horas más los fines de semana con las cosas de la casa y la niña, igual mi hijo grande puede hacer más cosas en la casa y así yo podré avanzar más en mi curso.

Consejera: ¡Me parece una excelente idea, Rosa! ¿Te parece si seguimos en contacto por el mensajero de la plataforma y por llamada telefónica?

Rosa: Me parece bien, solo que a veces llego tarde del trabajo.

Consejera: Pues te escribo por el mensajero para ponernos de acuerdo.

Rosa: Ok, consejera, gracias.

Consejera: Saludos, Rosa.

La intención de utilizar la pregunta milagro es proponer una situación “hipotética” en donde no se limite la respuesta de la estudiante: lo que surge en ese momento alimenta su meta inicial de mejorar en la materia de matemáticas que representa un problema para ella, como refiere Aramayo (2011). La respuesta de Rosa ante la pregunta del milagro manifiesta ese anhelo de que suceda algo sorprendente en los temas de matemáticas, que al despertar de su sueño se le presente una realidad distinta. Podemos considerar que este es el punto de partida para que la alumna emprenda acciones que le permitan lograr la meta deseada.

La intervención de la asesora del curso fue relevante, pues le facilitó material de apoyo en la materia de matemáticas a través de una página interactiva. Ahí, Rosa pudo realizar ejercicios interactivos que le permitieron ejercitarse día a día para afianzar el dominio en la materia. Como resultado de esta práctica cotidiana en los temas de matemáticas la alumna logró un avance y seguridad en su desempeño.

Puntos clave en la labor de la consejería son el seguimiento del desempeño, así como la comunicación constante para que la alumna module los tiempos designados para su curso frente a sus necesidades en los aspectos laborales, personales y educativos.

Después del milagro

La labor de consejería ha tenido diferentes retos en estos tiempos de pandemia por la Covid-19, pues ha influido en la economía mundial reduciendo las oportu-



nidades laborales y educativas de muchas personas. El BLP no ha sido la excepción: algunos alumnos se han visto afectados al no contar con las herramientas mínimas para su estudio, como un equipo de cómputo y conexión a internet.

En el caso de nuestra alumna Rosa, ella se ha esforzado por continuar con sus estudios a pesar de la situación económica y social en la que vive, así, la labor de consejería se centró en dos preguntas: *¿por qué ahora?* y *¿cómo será todo cuando ya esté resuelto?* y, a la vista de los resultados, es posible afirmar que con esta sencilla intervención se logró que Rosa organizara sus tiempos y enfocara sus acciones en aras del logro de sus metas. En el enfoque de Terapia breve centrada en soluciones y de acuerdo con Mendoza (2019), los estudiantes tienen los recursos necesarios para alcanzar su meta. Sin embargo, existen diversas situaciones que ponen en riesgo el logro del objetivo. Estos factores de riesgo pueden llevarlos a desistir de su propósito académico. Aquí es donde la labor del consejero cobra relevancia, pues a través del seguimiento que realiza del desempeño escolar de los estudiantes y de su oportuna mediación, los estudiantes logran resolver las situaciones personales y laborales que pueden llegar a impedirles concluir su bachillerato.

Una fórmula interesante es que los alumnos reconozcan las habilidades que poseen para enfrentar cada reto y así tener la confianza suficiente para provocar esos pequeños cambios que los encaminan a la meta. Avanzar con pequeños pasos puede provocar grandes cambios en el comportamiento, como refiere Cannistrá (2020): esto no se logra de manera inmediata, pero sí con acciones continuas por parte del estudiante que recibe un monitoreo por parte de asesores y consejeros.

Queda aquí la constancia de este espíritu de lucha por la superación académica que tienen nuestros alumnos y los pequeños logros que podemos provocar con una intervención de consejería centrada en soluciones.

Referencias

- Aramayo, S. (2011). Terapia centrada en soluciones aplicada a la agresión sexual. *Ajayu*, 9(1), 132-168. <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545463004.pdf>.
- Cannistrà, F. y Hoyt, M. F. (2020). The nine logics beneath Brief therapy interventions: A framework to help therapists achieve their purpose. *Journal of Systemic Therapies*, 39(1), 19-34. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2020.39.1.19>



Cornejo, O. M. (2021). Terapia breve centrada en soluciones en un caso de trastorno de estrés post traumático. *Ajayu*, 19(1), 160-194. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612021000100006&script=sci_arttext.

Courtneage, A. (2020). Hoping for change: The role of hope in single-session therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 39(1), 49-63. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2020.39.1.49>

Mendoza, J. G. (2019). *Plan de intervención psicológica basado en la Terapia Breve Centrada en Soluciones para adolescentes con indicadores depresivos de la Unidad Educativa Fiscomisional San Francisco de Asís*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional del Ecuador.



Elvira Castro Monroy

Pedagoga desde 1992, cuenta con experiencia de más de 20 años en educación presencial y a distancia. Ha trabajado en los niveles básico, medio y superior, siempre comprometida con el desarrollo de una educación de vanguardia en las TIC y con los valores necesarios para un mundo cambiante y competitivo.

Trabaja actualmente en el Bachillerato en Línea Pilares como consejera en este nuevo modelo adaptado a las necesidades de la Ciudad de México. Está convencida de que la labor de consejería ofrece alternativas para la retención, aprobación y permanencia de nuestros estudiantes con objeto de que cumplan sus metas educativas.

V. Superar situaciones extremas



Uso de la Terapia breve centrada en soluciones para evitar el abandono escolar

María Elena López Gamiño

Resumen

Tradicionalmente los estudiantes enfrentan diversas situaciones que pueden propiciar el estrés, afectando con ello su desempeño escolar, lo que potencia el riesgo de abandono escolar.

En el caso que presento se aplicaron estrategias de consejería basadas en Terapia breve centrada en soluciones (TBCS) para evitar el abandono escolar de un estudiante de nivel medio superior, quien reportó estar muy frustrado por la situación familiar que vive, lo que le representó un obstáculo para concentrarse y atender sus actividades académicas.

Se desarrollaron dos sesiones en las que se aplicaron las estrategias: *¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?*, *¿cómo cambiar la intensidad?*, *¿cómo saber si ya se solucionó?*, *¿cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?* y *¿cómo frasear los problemas en términos resolubles?*



El resultado que se obtuvo fue favorable: el estudiante se incorporó a la dinámica académica y acreditó la asignatura.

Palabras clave

¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?, ¿cómo cambiar la intensidad?, ¿cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?, ¿cómo frasear los problemas en términos resolubles? ¿cómo saber si ya se solucionó?

Introducción

Técnicas de TBCS para el manejo del estrés que afecta el desempeño escolar

El modelo de TBCS busca solucionar los problemas de una manera rápida a partir de la interpretación que el estudiante da a su propia situación y de los recursos con los que cuenta.

Al aplicar este modelo en la consejería y observar una conducta académica no deseada, el primer paso a seguir es conocer cuál es el punto de vista del estudiante ante dicha conducta para que, a partir de su discurso, el consejero pueda aplicar diferentes técnicas de mediación para que el estudiante identifique las posibles alternativas de solución que puede implementar para resolver la situación.

El caso que presento trata de un estudiante que vio afectado su desempeño académico por el incremento del estrés que le provocó la dinámica familiar en la que convive día a día.

El estudio de Bukhsh, Shahzad y Nisa (2011 en Rondang y Widyana, 2020) habla sobre el impacto negativo del estrés en el estudiante. En él se argumenta que provoca desórdenes fisiológicos, cognitivos y psicosociales, lo que disminuye la concentración y la atención, y puede conducir a sensaciones de ansiedad y agresividad, situación que puede representar un obstáculo para encontrar posibles alternativas de solución. Ernesto se encontraba en ese punto, tenía riesgo de abandono escolar como consecuencia de la violencia intrafamiliar en la que se encontraba inmerso, lo que impedía su concentración e inhibía su deseo de estudiar.

Ernesto dejó de atender sus actividades académicas, no daba respuesta a los comunicados en los que se le invitaba a incorporarse, por lo que registró un atraso en sus entregas.

Con el objeto de evitar el abandono escolar de Ernesto, decidí intervenir aplicando las estrategias de TBCS, en concordancia con el modelo de consejería que se implementa en el Bachillerato en Línea Pilares. Realicé dos sesiones en las que apliqué las estrategias: *¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?, ¿Cómo cambiar la intensidad?, ¿Cómo saber si ya se solucionó?, ¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos? y ¿Cómo frasear los problemas en términos resolubles?*



La primera decisión que tuve que tomar fue determinar cuál era la estrategia con la que debería iniciar, así, en apego al principio filosófico de la TBCS en donde el centro es la otra persona (en mi caso el estudiante) y de acuerdo con Vadillo (2020) en su libro de *Consejería en Línea*, dejé a un lado mi sentido común ante la situación que vivía el estudiante. Lo anterior me condujo a iniciar con una estrategia que me permitiera explorar la visión del estudiante ante su falta de actividad académica registrada en la plataforma.

La primera sesión inició al llamar telefónicamente a Ernesto. Este primer contacto me dejó conocer el contexto intrafamiliar de Ernesto, quien lo percibe como poco favorable para realizar sus actividades académicas. En el fragmento de diálogo que les muestro a continuación vamos a ver de qué manera inicié con la exploración de la percepción del estudiante.

Estrategia: ¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?

Consejera: Hola, buena tarde, Ernesto. Me comunico contigo para saber tu opinión sobre los contenidos de la unidad.

Ernesto: Hola maestra buenas tardes, ni me diga nada, no he ingresado y no creo poder hacerlo.

La respuesta que me brindó me indicó que no cuenta con las mejores condiciones para realizar sus actividades académicas, por lo que procedí a manifestarle el impacto que su respuesta me dejó, como estrategia que me permitiera seguir obteniendo información.

Consejera: Ernesto, ¿me asusta lo que me dices!

Ernesto: ...en mi casa no se puede estudiar. Estoy a punto de hacer algo malo, odio a mis papás, no los aguanto más, ¡quiero desaparecerlos!

El diálogo anterior me permitió identificar cierta tensión en el estudiante, por lo que decidí bajar la intensidad haciendo uso de la estrategia *¿Cómo cambiar la intensidad?* Vadillo (2020) comenta que no solo es importante que la otra persona se sienta escuchada, sino que también se propicie un cambio de percepción de la situación que está viviendo.

Consideré que dicha estrategia permitiría que el estudiante retomara el control de sus emociones al hacer un cambio de interpretación de la circunstancia que le incomodaba y de esta manera, centrara su atención en generar otro tipo de pensamiento ante su situación.



Consejera: Entiendo, hay ocasiones que no queremos estar cerca de alguna persona

Ernesto: Así es maestra, se la pasan peleando, se gritan cosas muy feas, no atienden a mis hermanitos, ellos lloran por hambre, yo los tengo que atender y para colmo, luego me regañan y gritonean porque no hago mis tareas. Solo están contentos cuando fuman, pero solo ese rato, después todo vuelve a ser lo mismo, gritos, regaños, chillidos... No es fácil vivir con ellos, ¡es horrible! Diario es lo mismo todo el día y, yo, ¡ya no aguanto esta situación!

Comentarle que es normal que en ocasiones no queramos ver o estar junto a alguna persona dio pauta a que Ernesto manifestara la manera en que interpreta la dinámica familiar. Evidentemente, yo no puedo hacer nada para cambiar la situación familiar del estudiante, cuestión que se contempla en la filosofía de la TBCS que indica que las personas tienen la capacidad de construir las soluciones que mejorarán su vida (De la Fuente *et. al.*, 2019), por lo que di paso a aplicar la estrategia *¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?* La cual muestro en el siguiente diálogo:

Estrategia: ¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?

Consejera: Entiendo, dime: ¿qué has hecho al respecto?

Ernesto: Pues me salgo de la casa; camino en la calle para no escucharlos, visito a mis primos que viven cerca, pero cuando regreso es peor, me regañan y me dicen muchas cosas feas y mis hermanos me piden de comer porque mi mamá no les da. ¿Usted cree que me dan ganas de estudiar? Pues no, ni cabeza tengo para ello... ¿Usted qué haría?

Ernesto me hace una pregunta muy atractiva y tentadora, espera que yo le diga qué debe hacer, quiere un consejo que lo salve de la situación en la que vive. Sin embargo, es importante tener presente que las condiciones de Ernesto son totalmente diferentes a las mías y que él no podría llevar a cabo nada de lo que a mí como consejera se me pudiera ocurrir. Por otra parte, caer en la tentación de decir qué debe hacer es perder de vista el enfoque de la TBCS, cuyo principio parte del respeto absoluto hacia la otra persona y su realidad, por lo que es él quien debe encontrar la solución a su situación, no yo. Mi respuesta a la pregunta de Ernesto fue:

Consejera: Me gustaría poder decirte qué hacer, pero por mucho que me imagine lo que vives, no tendría elementos para darte algún consejo. Pero puedo observar en lo que me cuentas que tú sí tienes elementos para enfrentar la situación. ¿Ya te diste cuenta?

Ernesto: ¡No!, ¿cuáles? Solo trato de no escuchar los gritos.



Consejera: ¡Justo eso! Te alejas de la situación que te es desagradable y buscas mantener el control de lo que sientes.

Ernesto: ¿Eso es bueno? Siempre pensé que no.

Consejera: Tú dime: ¿te ayuda a tranquilizarte o regresas con la misma sensación?

Ernesto: No, sí regreso más tranquilo, pero de nada sirve, al llegar a casa otra vez lo mismo, es cuento de nunca acabar.

Corey (2009 en Masril y Afiat, 2020) comenta que las personas suelen tener éxito cuando se sienten con la capacidad de construir metas marcando con ello un cambio en sus vidas, por lo que di paso a la estrategia ¿Cómo vas a saber si esto ya se solucionó?

Consejera: Y, ¿cómo te gustaría estar en casa?

Ernesto: Pues tranquilo, de esta manera podría concentrarme y seguir con mis estudios. Estudiar me gusta, quiero ir a la universidad, tener mi título para encontrar un buen trabajo y rentar un lugar donde pueda vivir con mis hermanitos sin gritos y sin golpes. Maestra, no piense que no quiero a mis papás, sí los quiero, pero es muy difícil vivir con ellos.

Una gran ventaja que tiene la TBCS es su versatilidad: puedes hacer uso de otros enfoques con el propósito de quitar obstáculos del camino, por lo que aproveché mi conocimiento en técnicas de autoconocimiento del programa “Construye T” para estudiantes de educación media superior y le comenté al estudiante de su existencia. Es importante señalar que la decisión de conocerlas o no era de Ernesto. El diálogo que hace referencia a ello fue:

Consejera: Entiendo perfecto. ¿Sabes? Hay algunas técnicas que nos permiten mantener el control de nuestras emociones sin importar las circunstancias que vivimos. ¿Te interesaría aprenderlas?

Ernesto: ¿En serio? Me urge aprenderlas.

Consejera: Perfecto, te hago llegar la información, y las comentamos el próximo martes, ¿te parece?

Ernesto: De acuerdo, maestra.

Con el diálogo anterior, di por concluida la primera sesión comentándole al



estudiante que le enviaría información sobre técnicas de autoconocimiento, por su parte, él comentó que las revisaría y que las pondría en práctica. Procedí a enviarle vía correo dos técnicas de autocontrol mismas que de manera breve explico:

Respiración profunda: consiste en inhalar profundamente, sostener la respiración por diez segundos y después exhalar. Se debe repetir el proceso tres ocasiones.

Centrar la atención: consiste en seleccionar un sonido del ambiente y centrar la atención únicamente en ese sonido, hasta solo percibir el sonido seleccionado.

Entre la primera y segunda sesión pude observar que Ernesto retomó sus actividades académicas. Decidí externarle mi felicitación e incrementar un poco la responsabilidad académica aplicando la estrategia: *¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?*

Cumpliendo con el compromiso, hice la segunda llamada iniciando la conversación de la siguiente manera:

Consejera: Hola, Ernesto. ¡Felicidades! Veo que entregaste las actividades de la unidad 5 que tenías pendiente y avanzaste en la revisión de contenidos de la siguiente unidad. Estás trabajando favorablemente para regularizar tu situación académica. Cuéntame, ¿qué fue lo que hiciste?

Pedirle a Ernesto que recordara todos los pasos que realizó para regularizar su situación académica le permitiría reconstruir la solución a su situación y, con ello, reconocer que tiene el control. Asimismo, le hizo darse cuenta de que los problemas tienen solución y de que él tiene el potencial para resolverlos por sí mismo.

Ernesto: Maestra, estoy muy contento, me puse a practicar lo que me dijo que hiciera, revisé la información que me mandó y cuando se iniciaban los pleitos en casa respiraba profundamente y centraba mi atención en lo que estaba leyendo, me costó mucho trabajo, pero hubo momentos en los que dejé de escuchar los gritos de mi mamá y el llanto de mis hermanitos. Eso me ayudó para ingresar a la plataforma y continuar con mis estudios. Aún tengo algunos pendientes que atender, pero me siento más relajado y seguro de que me pondré al corriente.

Consejera: Me da mucho gusto lo que me comentas, ¿qué vas a hacer ahora?

Ernesto: ¡Quiero seguir sintiéndome tranquilo, continuar con mis estudios! Revisé la información que me mandó y me parece interesante, en ella habla de un diario emocional y de un cambio cognitivo: ¿significa que debo hacer



un diario emocional para conocer mis emociones, saber cómo reacciono y de esta manera poder controlarme?

Consejera: En efecto, de eso trata la información. ¿Qué piensas al respecto?

Ernesto: Me parece interesante porque como usted dice, solo podemos mejorar lo que conocemos. Si sé cuáles son mis emociones y cómo reacciono ante ellas, puedo cambiarlas haciendo un cambio de pensamiento de la situación que vivo.

Consejera: Exacto. ¿Tendrías un ejemplo de situación de esto que me estás diciendo?

Ernesto: Sí, maestra y me lo he estado repitiendo. No puedo desaparecer a mis papás, el beneficio de vivir con ellos es que puedo estudiar para posteriormente tener un trabajo que me permita pagar un lugar para vivir con mis hermanitos.

Entonces tengo que aprender a controlarme y no dejarme vencer por las emociones, pues afectan mi escuela. ¿Puede compartirme más información sobre este tema? Creo que es muy importante que yo aprenda de esto.

Consejera: Con gusto te la hago llegar. Regresando a tus actividades escolares, ¿tienes algún plan para regularizarte en la entrega de actividades?

El objetivo de esta pregunta fue mediar para que Ernesto redescubriera sus fortalezas y recursos para precisar los resultados que espera obtener y consolidar así su convicción de que cuenta con lo que se requiere para lograrlo. Conviene retomar aquí lo que Ruddick (2008 citado en Courtnage, 2020) afirma: el uso del lenguaje estratégico en la TBCS inyecta de manera intencional el lenguaje de la esperanza, que resulta fundamental porque se trata de una emoción centrada en el futuro, en las posibilidades que construimos.

Ernesto: Sí, maestra, hice un plan de trabajo para estar al corriente este domingo. Si gusta, se lo hago llegar a su correo para que vea que voy avanzando en ello.

Consejera: No es necesario, Ernesto. Tú eres el responsable de tus decisiones, a la única persona que tienes que demostrar que estás trabajando en tus objetivos es a ti mismo.

Ernesto: Gracias, maestra, por confiar en mí, le aseguro que no me voy a fallar.



Consejera: Segura estoy de ello, Ernesto. Buena semana, seguimos en contacto.

Al revisar las preguntas formuladas y al aplicar las diversas estrategias, puedo identificar que refieren en primera instancia al pasado de Ernesto, “¿qué fue lo que hiciste?”. En este enfoque regresamos al pasado únicamente para explorar estrategias que fueron útiles, pues de esta forma se exploran posibles soluciones, se reconocen fortalezas y las diversas alternativas que le han permitido solucionar situaciones de conflicto, empoderando al estudiante para que las considere de utilidad, y las aplique en la resolución de una situación del presente, tal y como Ernesto hizo.

Ya empoderado, di paso a la pregunta que ubica a Ernesto en el presente “¿qué vas a hacer ahora?” para proyectarlo al futuro “¿tienes algún plan para regularizarte en la entrega de actividades?”, lo que permite inyectar la esperanza de que todo estará solucionado y acorde a su objetivo. Snyder (2002 en Courtnege, 2020) comenta que la esperanza es la capacidad que los seres humanos tienen para perseguir sus objetivos.

Al finalizar la segunda sesión, se acordó que le enviaría a Ernesto información sobre técnicas de autoconocimiento, y que él las revisaría y las pondría en práctica.

Pude dar seguimiento al desempeño del estudiante por un lapso de tres meses más: acreditó la asignatura *Preservación del patrimonio al igual que la asignatura Economía y crecimiento creativo*.

Asimismo, me notificó que continuó buscando información sobre autorregulación e ingresó a trabajar en un lavado de automóviles.

Conclusiones

En concordancia con De la Fuente y colaboradores (2019), la interacción entre el consejero y el estudiante, así como el lenguaje estratégico de las intervenciones fueron claves para lograr un resultado satisfactorio.

Considero que el mayor reto que como consejeros tenemos en la aplicación de la TBCS es el uso del lenguaje estratégico: un lenguaje que se centre en las fortalezas y posibilidades de solución que tiene el estudiante, lo que implica abandonar nuestras propias fortalezas y posibilidades de solución que podríamos considerar en una situación similar, puesto que resulta fundamental tener presente que quien tiene que encontrar la solución a su situación es el estudiante.

En el caso que describo, fue el estudiante quien al dar respuesta a las preguntas que le formulé encontró la solución a su situación. Él rescató las alternativas de solución de su experiencia pasada, las puso en práctica, las fortaleció con la revisión de la información que en primera instancia le compartí y que posteriormente Ernesto buscó por sí mismo.



El modelo de TBCS es toda una filosofía de vida en la que el respeto a la otra persona en todas sus dimensiones es la base para el éxito en la intervención.

Masril y Afiat (2020) en su análisis comparativo del Corán con la TBCS concluyen que la educación de los seres humanos debe centrarse en hacer crecer y desarrollar el potencial que poseen, con el propósito de que sean más críticos y puedan con ello enfrentar las diferentes situaciones que se les presenten. Todo esto quedó demostrado en la intervención realizada con Ernesto.

Sin embargo, considero que puede haber una limitante en la intervención: no estar en posibilidades de saber si Ernesto logrará terminar sus estudios universitarios y si logrará a mediano y largo plazo seguir autorregulando sus emociones para evitar que su contexto y dinámica familiar vuelva a apartarlo de su objetivo.

Referencias

Courtnage, A. (2020). Hoping for change: The role of hope in Single-session therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 39(1), 49–63. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2020.39.1.49>

De la Fuente Blanco, I., Alonso, Y. y Vique, R. (2019). Terapia breve centrada en soluciones: Un modelo teórico relacional. *Revista de Psicoterapia*, 30(113), 259-273. <https://doi.org/10.33898/rdp.v30i113.277>

Masril, M. y Afiat, Y. (2020). Solution focus brief counseling dalam perspektif Al-quran sebagai manifestasi pendidikan masa kini. *Hisbah: Jurnal Bimbingan Konseling dan Dakwah Islam*, 17(1), 17-32. <https://doi.org/10.14421/hisbah.2020.171-02>

Rondang, F. y Widyana, R. (2020). Investigation of Solution Focused-Brief Counseling's effect on reducing the stress levels of college students. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 8(3), 117-122. <https://doi.org/10.29210/144600>

Vadillo, G. (2020). *Consejería en Línea, un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>





María Elena López Gamiño

Es psicóloga por la UNAM, tutora y consejera, así como asesora a distancia, además cuenta con diversas certificaciones en el área de diseño instruccional, impartición de cursos presenciales y *coaching*, entre otras. También ha cursado diversos diplomados, especializándose en el tema de Género.

Su experiencia laboral en educación es de 45 años y desde hace 14 colabora en educación a distancia en los roles de asesora, tutora y consejera.



¿Organizarte en el caos? ¡Organiza el caos!

Luis Darío Villela Soto

Resumen

En este trabajo describo el caso de Ana, una alumna que reporta una situación familiar desafiante, ya que su marido la corrió de la casa junto con sus dos hijas pequeñas, lo que le había impedido seguir enviando sus trabajos con regularidad. Ella expresó su deseo de seguir adelante en el Bachillerato y solicitó la oportunidad para ello, sin embargo no lograba organizar sus tiempos para ponerse al día. La contacté por medio del WhatsApp; pactamos una llamada para platicar sobre el tema, pero antes le pedí llevar a cabo la *tarea de primera sesión*. Durante la intervención telefónica apliqué las siguientes estrategias del modelo de Consejería en línea centrado en soluciones: *¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?*, *¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?*, *¿Cómo identificar el cambio?* (uso de la escala).

Como resultado de estas intervenciones, Ana logró construir soluciones que le permitieron organizar su tiempo para enviar sus trabajos en tiempo y forma.

Palabras clave

Problema, soluciones, pequeños pasos, escala.



Reconociendo la oportunidad

Una de las actividades que desarrollo dentro de mis labores de consejería dentro del Bachillerato en Línea Pilares es dar seguimiento puntual a la entrega de actividades de los estudiantes. Es mi tarea como consejero establecer contacto y así intervenir desde el enfoque de Terapia breve centrada en soluciones para que el estudiante construya las soluciones que le permitan vencer los obstáculos que se le presenten. Este fue el caso de Ana, una mujer de 25 años quien había entregado con regularidad sus actividades durante tres semanas, pero dejó de hacerlo hacia la semana cuatro. Por esta situación me puse en contacto con ella vía Whatsapp para concertar una sesión vía telefónica. Antes de realizar dicho contacto me di a la tarea de revisar el documento *¿Quién es quién?* (un informe personalizado sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de cada estudiante del programa que se elabora al final de cada asignatura) con el propósito de tener alguna guía que me pudiese ayudar para estructurar mi intervención. Después de realizar el trabajo con la estudiante ella logró estructurar sus tiempos de manera eficaz al visualizar y poner en práctica sus recursos para organizarse.

La potencialidad del caos

Me comuniqué con Ana a la hora pactada y después de saludarnos le pregunté por qué había decidido iniciar el Bachillerato en Línea ahora, ya que esta es una manera en la que se visualiza la meta que ella se propuso, además de que la enfoca en el futuro. Respondió que tomó esta decisión porque quiere seguir progresando y no estancarse, refirió tener muchos problemas familiares y que el Bachillerato es lo único que la sostenía en ese momento. Después le pregunté (siguiendo la misma idea estratégica del enfoque hacia el futuro) qué paso seguirá una vez que concluya el bachillerato, a lo que ella respondió que aún no sabía si seguiría con una carrera, aunque era claro que sus oportunidades laborales serían mejores. Le comenté: “Me parece que tienes metas realistas y claras sobre este proyecto de vida”.

Al notar la claridad de metas que Ana mostró, decidí utilizar la estrategia *Conocer el problema a través de sus soluciones*, que nos ayuda a que la persona logre centrarse en las soluciones que ha encontrado para las situaciones desafiantes y tome consciencia de los recursos personales que ha usado para estructurar dicha solución. Pensando en esto, le planteé a Ana la pregunta sobre qué solución había encontrado para enviar las actividades que ya tenía calificadas, ya que había podido notar que durante las primeras tres semanas de la asignatura subió todo en tiempo y forma. Ella respondió que lograba organizar sus tiempos para cumplir con las actividades de la plataforma, pero que al suscitarse una crisis con su pareja y tener que salir de su casa, aunado a los problemas laborales, no encontraba la manera de organizarse. En este punto pude notar que Ana podría enfocarse en relatar de manera amplia



la situación de pareja así como la laboral, lo cual nos alejaría de las soluciones que había encontrado. Por ello, le señalé que, a pesar de esta situación, logró enviar un par de trabajos en medio de esta crisis y le volví a inquirir sobre cómo lo logró. Ella respondió que los eligió porque le parecieron los trabajos más fáciles de realizar ante la falta de tiempo que ahora tenía. Es importante señalar que en este modelo se busca que la persona involucrada genere los cambios, y no quien interviene (De la Fuente *et. al.*, 2019). Por esto, la última declaración de Ana fue fundamental, ya que posibilitó la idea de que ante una nueva situación se debe establecer una nueva organización.

Empecé a construir junto con Ana la visualización de que es capaz de organizarse para entregar sus trabajos y que debe hacerlo ahora de una manera distinta; pensé en plantear el *¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?* (Rubio, 2020), ya que de esta manera Ana podría aumentar su claridad de ideas y estrategias al ordenar de manera asertiva sus actividades académicas utilizando sus propios recursos.

Le pregunté entonces sobre cómo describiría un día común y corriente en su nueva vida. Ella describió una serie de actividades laborales y del hogar que debe realizar y finalmente comentó que después de las 8 de la noche se puede poner a trabajar en la plataforma. A partir del diálogo que se dio a continuación, logró estructurar la solución en términos de la reorganización:

Consejero: ¿Y esto es todos los días?

Ana: Sí, casi todos los días es así.

Consejero: ¿Me puedes platicar un poco sobre cómo organizas el trabajo una vez que ingresas a la plataforma?

Ana: Bueno, primero leo las instrucciones y después empiezo a realizar la actividad según lo que voy recordando que debo hacer.

Consejero: ¿Y siempre ha sido así?

Ana: Bueno, no, cuando estaba en casa con mi pareja tenía una PC y entonces revisaba con más calma las indicaciones, y como ahora no tengo, no puedo revisar con calma, supongo que por eso he sacado mala calificación en los dos últimos trabajos entregados.

Consejero: Ok, entonces me parece que sabes cómo realizar bien los trabajos solo que ahora no cuentas con una PC, ¿cierto?

Ana: Pues sí, antes era más sencillo porque las hacía con calma, desarrollando cada punto antes de pasar a otro...

Consejero: Es decir, una forma de organización en donde podías ir haciendo las tareas paso a paso...



Ana: Así es, pero por ahora eso no se puede...

Consejero: ¿Sabes, Ana? Me parece en este punto que lo importante de la organización no es tener o no una PC, sino la capacidad que tienes de organizar las tareas para desarrollarlas bien. Pensemos un poco: ¿cómo podrías organizar tu trabajo diario en la plataforma paso a paso para lograr mejores resultados?

Ana: Mmm... pues podría ir escribiendo en un cuaderno las dudas que vayan surgiendo para después consultarlas con mi asesora.

Esta intervención produjo en ella un cambio en su voz y actitud y pareció mostrarse más reflexiva y propositiva. Dado que Ana planteó la estrategia de organización mencionada, pensé que sería adecuado especificar el *¿Cómo podemos identificar el cambio?* a través de *preguntas de escala* (Beyebach, 2014), ya que la ayudaría a establecer, de manera concreta, una autoevaluación de sus cambios, además de una visualización precisa de las soluciones que podría generar. El diálogo siguió de esta forma:

Consejero: Dime Ana, ¿cómo sabrías si esta estrategia está dando resultado?

Ana: Pues me daría cuenta porque mis calificaciones mejorarían y sentiría menos presión.

Consejero: Entiendo, y de entre mejorar tus calificaciones y sentir menos presión ¿cuál de las dos situaciones sientes más dentro de tu control?

Ana: Mmm... yo diría que el sentir menos presión, ya que yo sé que no estoy trabajando al 100 y la verdad mis trabajos no me dejan satisfecha y esto me presiona.

Consejero: Del 1 al 10, en donde 0 es nada de presión y 10 es la máxima presión que has sentido, ¿cómo te calificarías en estos dos trabajos pasados?

Ana: Yo creo que como un 7.

Consejero: Muy bien, ahora que tienes un nuevo plan, ¿cómo te sientes del 1 al 10?

Ana: En 8 -respondió y empezó a reír-. No, no es cierto: me siento más tranquila pero más comprometida...es una presión diferente y creo que me agrada.

Consejero: Si cambiamos la idea de la presión por la idea de la satisfacción, ¿cómo te sientes ahora del 1 al 10?

Ana: En 3.



Consejero: ¿Qué tendrías que hacer para lograr un 4?

Ana: Pues sentir que me organicé, al tener claras mis dudas y saber qué debo resolver.... Me siento con mucha más claridad sobre lo que debo hacer para seguir adelante con mi proyecto.

Al acercarse ya el fin de la sesión, acordamos que Ana revisaría todas las indicaciones con calma tomando las debidas anotaciones. También me comentó que se comprometía a realizar una lectura rápida de las indicaciones de cada trabajo para identificar sus dudas generales y después realizar una segunda lectura con más detenimiento, ya sobre los puntos identificados en la lectura anterior, para establecer sus dudas específicas. Una vez definidos estos acuerdos, nos despedimos y pactamos la hora y día de la siguiente llamada.

A la semana siguiente nos comunicamos y después de un cordial saludo Ana manifestó que ha podido organizarse un poco más, pero que le ha costado trabajo enviar las actividades realizadas por situaciones logísticas de la plataforma; aún así, ya había terminado varias actividades retrasadas y estaba por subirlas. Le inquirí por las actividades de las semanas que ya habían corrido y dijo que tampoco las había subido, ya que le faltaban algunos puntos por terminar. Señaló que la estrategia sí le había funcionado y que le era difícil ir al corriente por sus actividades en casa, pero que solo era cuestión de tiempo para subir las actividades. Acordamos tener una sesión de seguimiento en la siguiente semana.

En este punto pensé en lo conveniente que sería dar a Ana el espacio y tiempo para que pudiese seguir aterrizando las soluciones por ella planteadas por lo que no insistí más y nos despedimos. Entonces me comuniqué con ella y me comentó que iba avanzando de manera más satisfactoria, por lo que era probable que aprobara la asignatura. Fue una llamada corta, ya que ella tenía prisa, entonces en que me comunicaría con ella solo si ella lo consideraba necesario: cosa que no sucedió, ya que Ana, efectivamente, aprobó la asignatura.

Ahora que reflexiono en este caso me doy cuenta de la efectividad del modelo en cuanto a su propuesta ontológica y técnica (De la Fuente *et al.*, 2019), es decir, al responder a la pregunta ¿qué somos? (propuesta ontológica), el Enfoque Centrado en Soluciones nos brinda una visión de las personas como entes capaces de generar sus propias soluciones al utilizar las herramientas que han podido construir a lo largo de sus vidas; herramientas útiles para enfrentar los desafíos cotidianos y convertirlos en oportunidades al resignificar el contexto a través de intervenciones estratégicas construidas para tal fin (propuesta técnica).

Esto permite, como en el caso de Ana, no solo hacer intervenciones breves y efectivas, sino también potencializar las herramientas de las personas cuando se



perciben capaces de afrontar diferentes situaciones, ya no desde la perspectiva de una postura irresoluble, sino desde sus propias capacidades.

Organizar el caos a través de su capacidad de organizarse

Ana fue capaz de utilizar sus propios recursos para lograr encontrar una forma de organización (que es una herramienta con la cual ya contaba) en un momento de su vida en que el contexto parecía mostrarle un callejón sin salida. Al realizar las intervenciones arriba descritas, lo único que se hizo fue invitarla a mirarse a ella misma y sus posibilidades. Pensó en cómo había establecido ya soluciones al problema (*Conocer el problema a través de sus soluciones*), estableció formas y estrategias específicas en las que estas soluciones dejan de ser aleatorias y se organizan en pequeños pasos (*¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?*) y logró una idea clara de cómo será la situación una vez que la solución esté en marcha (*¿Cómo podemos identificar el cambio?*).

Referencias

- De la Fuente, I., Alonso, Y. y Vique, R. (2019). Terapia breve centrada en soluciones. Un modelo teórico relacional. *Revista de Psicoterapia*, 30(113), 259-273. <https://doi.org/10.33898/rdp.v30i113.277>
- Beyebach, M. (2014). La Terapia familiar breve centrada en soluciones. En A. Moreno Fernández (Ed.) *Manual de terapia sistémica. Principios y herramientas de intervención* (pp. 449-480). Desclée de Brouwer.
- Rubio, A. (2020). *Intervención escolar centrada en soluciones: los misteriosos ayudantes de la Pantera Rosa*. [Tesis para optar por el grado de Maestro en Educación Primaria]. Universidad Pública de Navarra.



Luis Darío Villela Soto

Licenciado en Psicología por parte de la UNAM, con una maestría en Terapia familiar por parte de la misma institución. Está dedicado a la docencia en nivel licenciatura y maestría desde hace más de diez años, así como a la terapia desde modelos posmodernos. Actualmente labora también en el proyecto del Bachillerato en Línea Pilares como consejero.





La discapacidad que no identificamos a simple vista

Sandra Hinojosa Flores

Resumen

En el presente trabajo se presenta el caso de un estudiante identificado por su familia con una discapacidad psicosocial. Se implementaron algunas estrategias del enfoque de Consejería breve centrada en soluciones para que el propio alumno encontrara una solución a la situación que se le presentaba y que le impedía cumplir con sus actividades en tiempo y forma. La primera estrategia que se utilizó fue *cambio de intensidad* para que el estudiante no pensara en sus problemas como únicos y sin solución; le siguió la *tarea de primera sesión* con el propósito de que el estudiante se enfocara en los aspectos positivos que le permitían mejorar sus estrategias de estudio y, como última estrategia, en la primera intervención se usó: *¿Cómo lograr que el otro cumpla cuando se tiene una historia de incumplimiento?* En ese momento, el estudiante se comprometió a iniciar con las entregas que tenía atrasadas. Durante la segunda intervención, la estrategia utilizada fue: *¿Cómo será todo cuando esté resuelto?* Con ella se logró que el estudiante se motivara para alcanzar una meta y visualizara el futuro que tanto deseaba. Las estrategias mencionadas permitieron que el estudiante finalizara el curso de forma satisfactoria. Este es un ejemplo de cómo los estudiantes que presentan una discapacidad psicosocial se pueden involucrar en un proceso de soluciones para mejorar su desempeño académico.



Palabras clave

¿Por qué ahora?, Ilusión de alternativas, Cambio de intensidad, Tarea de primera sesión.

Introducción

El estudiante pertenece al Bachillerato en Línea Pilares, ofertado por el Gobierno de la CDMX. Era alumno del curso propedéutico llamado *X-ini* (experiencia inicial) que tiene una duración de ocho semanas. Durante sus estudios el aprendiz cuenta con dos figuras educativas: el consejero y el asesor. El primero acompaña en un rol de mediador tanto al asesor como al estudiante. Una de sus funciones principales es llevar un seguimiento de cada estudiante que se plasma en un informe para que los siguientes cursos pueda ser consultado por sus asesores y consejeros en turno.

Al inicio de este caso, la asesora y yo (consejera) tuvimos oportunidad de comentar sobre el estudiante: la asesora notó que Jona había ingresado en las primeras dos semanas pero no había entregado actividades, por lo que se buscó un contacto con él vía telefónica. La primera comunicación se dió con la mamá pues era de ella el número telefónico de contacto. La mamá de Jona me comentó que es un estudiante que tiene 20 años, que no ha podido terminar el bachillerato y tiene una discapacidad psicosocial: depresión. Incluso me invitó a hablar por teléfono con el psiquiatra que lo atiende, pues es un caso con un diagnóstico establecido por parte de un profesional.

En un contexto escolar es importante reconocer cuáles son las discapacidades psicosociales que un estudiante puede presentar para realizar las intervenciones necesarias en cada caso. Para contextualizar, nos referimos a la definición de Rivera Talavera y sus colegas (2017, p. 96) en la que menciona que una discapacidad social es una limitación temporal o permanente de la mente para realizar actividades cotidianas, son ejemplos de estas disfunciones mentales: depresión, ansiedad, psicosis, trastorno bipolar, esquizofrenia, trastorno esquizoafectivo y trastorno dual.

Una de las estrategias utilizadas fue: *¿Por qué ahora?*, pues Jona es un chico que no ha terminado el bachillerato debido a que antes abandonó los estudios de forma repentina a pesar de ser un buen estudiante y lograr buenos resultados académicos a lo largo de su trayectoria escolar. Comentó que quiere terminar en la modalidad a distancia porque ya no consideraba interesante asistir a una escuela en sistema presencial debido a que piensa que sus compañeros serán de diferente edad a la suya, no tendrán intereses en común y difícilmente se sentiría a gusto. Era claro que Jona estaba decidido a continuar con sus estudios y a asistir a la universidad de forma presencial.

Entre las fortalezas del estudiante se encontraron: la actitud positiva, disponibilidad para escuchar, buen manejo de tecnología, redacción y ortografía aceptables,



y adecuada comprensión lectora. Pude notar dichas fortalezas a través de varios medios: al conversar vía telefónica con él, observé que se escuchaba animado con ideas sobre cómo quería desempeñarse en el curso aún cuando estaba atravesando algunas dificultades personales. También me describió cómo usaba la tecnología en el manejo de los materiales. En sus primeras entregas era evidente el adecuado manejo de la redacción y ortografía para expresar sus ideas de forma clara. Así como la comprensión lectora al realizar sus actividades de acuerdo a las indicaciones.

Las áreas de oportunidad del estudiante se pudieron conocer inicialmente a través del reporte Quién es quién, documento elaborado por los consejeros a partir de la información que recaban en su interacción con los alumnos, en el que se incorporan también los datos que el asesor hace llegar al consejero. Dicho documento permite al consejero personalizar sus intervenciones e informar a cada asesor en turno. Estas áreas fueron: controlar sus emociones en mayor medida, afrontar el estrés y tener comunicación con su asesor o consejero, ya que generalmente solo se ausenta y no se comunica con nadie.

Cuando se unen fuerzas

La primera intervención se realizó el martes de la semana 3. En las conversaciones que se llevaron a cabo con Jona hice uso propositivo del lenguaje, que constituye uno de los elementos fundamentales del enfoque. De acuerdo con Vadillo (2020, p.24) en este enfoque “el tipo de lenguaje que se utiliza es el orientado a soluciones y el que se descarta es el problematizador y el patologizante”.

Las estrategias que usé en este caso permitieron que el alumno fuera descubriendo sus habilidades y necesidades para poner en acción sus estrategias de estudio y autorregulación.

Otros elementos importantes del enfoque que pueden observarse claramente en este caso fueron el interés por las soluciones, no por los problemas ni sus causas, el respeto absoluto por el otro y la utilización de la postura *one – down*, así como la orientación a futuro (Vadillo, 2020).

En la conversación que tuve con Jona usé primeramente la estrategia *reducción de la intensidad*, ya que él manifestó que tenía “muchos problemas”, lo que yo manejé como “algunas situaciones difíciles” como se observa a continuación:

Consejera: Hola, Jona, ¿cómo estás? Me comenta tu asesora que a pesar de tener ingresos a plataforma no has entregado actividades. ¿Qué me puedes comentar al respecto?

Jona: Hola, gracias por su interés. Sí he ingresado a la plataforma y he visto los



temas, pero no he podido hacer nada porque en las dos semanas pasadas he tenido muchos problemas y no he tenido ganas de nada.

Consejera: Bueno, Jona, sé que todos tenemos a veces algunas situaciones difíciles, pero recuerda que siempre se puede encontrar una solución. ¿En esta semana ya te sientes mejor? Porque puedo ver en la plataforma que en esta, la semana 3, ya ingresaste ayer y hoy. Cuéntame qué has hecho una vez que estás dentro de la plataforma.

Jona: Pues revisé las unidades atrasadas y anoté lo que tengo que entregar para ponerme al corriente. Bajé algunas cosas que voy a necesitar.

Consejera: Me parece excelente. Entonces, ¿cuándo tienes pensado iniciar las entregas? ¿Mañana, en esta semana o en unos días más? (estrategia de ilusión de alternativas).

Jona: Sí, yo creo mañana entrego algo (día miércoles, semana 3). Es que a veces no me dan ganas de trabajar y a veces sí.

Consejera: Bueno, me gustaría llamarte el jueves, si estás de acuerdo, para saber cómo te fue y para que des respuesta a una pregunta que te voy a hacer: piensa qué cosas suceden en tu casa cuando sí te dan ganas de trabajar y que te gustaría que siguieran pasando para que te sientas con ganas de trabajar siempre. ¿Te parece? (tarea de primera sesión)

Jona: Sí, está bien, hasta el jueves.

Consejera: Hasta el próximo jueves.

Realicé la segunda intervención el jueves de la semana 3. Una vez que logré tener el primer contacto con el estudiante, decidí usar la estrategia: *¿Cómo será todo cuando ya esté resuelto?*, porque nos permite focalizar la atención del otro en un futuro deseable, como se menciona en Vadillo (2020). También retomé su respuesta a la tarea de primera sesión al inicio de la conversación. Le pedí que imaginara que había terminado su bachillerato y cómo será su nueva situación, ya que Jona había mencionado que quería asistir a la Universidad de forma presencial.

Consejera: Hola, Jona. ¿Cómo estás? Veo que sí trabajaste en la primera unidad, y terminaste hasta el examen: ¡muy bien! ¿Qué hay de lo que te pedí que pensaras? ¿Qué sucede en tu casa que te impulsa a trabajar?



Jona: Bueno, hubo mucha tranquilidad, mis papás estaban haciendo sus cosas, yo las mías y mi perrita me acompañó.

Consejera: ¡Que bien! Y dime, ¿cómo se llama tu perrita?

Jona: Se llama Coco. Ya está viejita, la tengo desde que yo iba en la primaria.

Consejera: Que bonito, yo también tengo una perrita desde hace varios años. Entonces tuviste a tu acompañante todo el tiempo. ¿Te das cuenta? Te propusiste trabajar en tus actividades y lo lograste. ¿Cómo harás para ponerte al corriente?

Jona: Bueno, lo comenté con la asesora y me dijo que le vaya entregando actividades hasta que me regularice con la unidad que estamos trabajando y de ahí agarrar el paso.

Consejera: Me da gusto que estos cambios estén funcionando. Imagínate que cierras tus ojos por un minuto y cuando los abres ya terminaste el bachillerato. ¿Qué sucederá después?

Jona: No pues... estaría padre porque ya estaría estudiando en la universidad con compañeros y todo pues ahí ya van de todas las edades.

Consejera: Sí, sería excelente: hay que trabajar para lograrlo. Te escucho animado, y si no te molesta, seguiremos tu asesora y yo al pendiente de tu avance, ya sea por mensajes o por llamadas. ¿Estás de acuerdo?

Jona: Sí, muchas gracias.

Consejera: Hasta pronto, cuida mucho a Coco y que te acompañe en tus estudios.

Jona: Sí, gracias.

Al hacer una revisión en la plataforma pude notar que entre las semanas 3 y 4 terminó las actividades pendientes de las semanas 1 a 4 e inició la semana 5 en tiempo y forma.



Seguimiento

La asesora y yo detectamos que ingresaba a la plataforma entre semana y entregaba en fin de semana. Ya no hubo necesidad de llamarle, solo se enviaron mensajes para que percibiera nuestro acompañamiento. Terminó y acreditó el curso. La importancia radica en dar atención a los estudiantes que puedan presentar una discapacidad psicosocial, ya que pueden necesitar una mediación de parte de asesores o consejeros para usar sus propias estrategias y así evitar que su desempeño se vea afectado -al igual que sus calificaciones- o incluso que abandonen sus estudios.

Conclusiones y limitaciones

En el caso presentado se utilizaron diversas estrategias de consejería breve en dos intervenciones que se consideraron exitosas y necesarias para que el estudiante pudiera terminar el curso, logrando él mismo proponer soluciones y vías para que esto sucediera. En este caso, se debió realizar un seguimiento integral y contar con la disposición de la familia y de algunos actores educativos como el asesor, el consejero y el profesional de la salud correspondiente. La discapacidad social puede ser difícil de identificar y a la vez puede prevalecer más de lo que pensamos entre los estudiantes, así, con la presentación de este caso, se pretende aportar solo un pequeño ejemplo de los alcances que el modelo de consejería centrado en soluciones puede tener ante situaciones similares, con la intención de que pueda resultar útil para otros practicantes del enfoque.

La consejería breve centrada en soluciones es un enfoque que permite un acercamiento en estos casos al igual que en otros y no debe entenderse como un tratamiento especial por dicha discapacidad como se menciona en Iturbe Fernández y Pérez Castro (2020, p. 3): “cuando se reconocen las diferencias de las personas y se les trata de manera distinta, eventualmente termina por reforzar aquello que las distingue de los demás, las etiqueta y reduce sus oportunidades; sin embargo, cuando se les trata igual que al resto se corre el riesgo de no atender sus necesidades, lo que nuevamente coarta sus oportunidades”.

Por esto, la comunicación entre las personas involucradas en el proceso de aprendizaje de cada una debe darse de forma constante y con apego a la ética para informarnos con los especialistas en el área y actuar en consecuencia.

Referencias

Iturbe, P. Pérez, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2020, 11.11(e1007), 1-21. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007



Rivera, D., Herrera, S. y Chávez, E. (2017). Estrategias para que las personas con discapacidad psicosocial conozcan y reconozcan su voluntad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 1(2), 95-101. <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/view/52/23>

Vadillo, G. (2020) *Consejería en línea. Un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>



Sandra Hinojosa Flores

Es Licenciada en Enseñanza del inglés (SEP), pasante de la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Inglesas (UNAM), tomó el curso de Formación de Profesores (CELE), especialidades en Enseñanza del inglés como lengua extranjera y Competencias docentes a nivel medio superior (UPN). Es Maestra en E-learning (UPAEP) y estudiante del Doctorado en Educación (UIC). Ha sido asesora en FES Zaragoza, asesora y consejera en el Bachillerato Digital, Bachillerato Policial y Bachillerato en Línea Pilares del Gobierno de la CDMX. En la Consejería breve basada en soluciones ha encontrado una opción efectiva y rápida de atención a una gran diversidad de estudiantes.



Un granito de arena

Lourdes Rocío Muñoz Alonso

Resumen

Se presenta el caso de Brenda, quien cursaba la experiencia inicial propedéutica *X-ini*, del Bachillerato en Línea Pilares. Se estaba conectando muy poco a la plataforma y por periodos cortos. En sus participaciones se detectaron problemas de ortografía y redacción; además no seguía todas las instrucciones para realizar el proyecto integrador ni dedicaba el tiempo necesario a investigar y leer los contenidos para la elaboración de los proyectos de las unidades.

En el primer acercamiento se utilizó la estrategia *Tarea de primera sesión* para detectar el ambiente que le rodeaba, las redes de apoyo con las que contaba e identificar algunas de sus motivaciones. Mientras que para identificar sus motivaciones personales se empleó la estrategia *¿Por qué ahora?* Por otra parte, para iniciar con un plan de solución, se implementó la estrategia *¿Cómo vas a saber que esto ya se solucionó?* y también la *Escala de medición cuantitativa* para identificar mejoras y promover la motivación.

Durante la atención, se detectó que la estudiante tenía una situación familiar compleja con carencias económicas y de los elementos necesarios para estudiar en un ambiente digital. Se conectaba desde una tableta o su celular y con el internet de la calle por el WIFI gratuito de la Ciudad de México.

Como resultado de la intervención se logró establecer una buena comunicación con ella y también que su asesora participara para poder atender la situación. La estudiante mejoró su autovaloración y logró ponerse al corriente, a pesar del atraso importante que llevaba.



Palabras clave

Tarea de la primera sesión, ¿cómo saber si ya se solucionó?, escalas, ¿por qué ahora?, conectividad, adversidad.

Introducción

Brenda es una joven de 18 años que trabaja por las tardes, tiene un puesto en la calle y a partir de las 7 de la noche sale a vender su producto. Ella vive con su mamá y su hermana casada quien tiene dos hijos de 5 y 2 años de edad. En el momento de la intervención, la familia de Brenda atravesaba una situación complicada: su cuñado había sufrido un accidente, estaba hospitalizado y su hermana se encontraba cuidándolo, por lo que Brenda se hacía cargo de sus sobrinos. El accidente de su cuñado agravó la situación económica de la familia, puesto que él era el principal proveedor.

Brenda ya había estado inscrita en el programa, sin embargo, su calificación anterior aparece como “No presentada” (NP) y no hay mayor información de su desempeño.

Detecté que es una joven muy optimista, trabajadora y amable, que tenía pocos ingresos a la plataforma y llevaba un atraso de tres unidades, que presentaba problemas de ortografía y redacción, y que al parecer realizaba las tareas rápidamente, omitiendo detalles importantes o incumpliendo algunos requisitos de las actividades entregables.

Primer encuentro

Los primeros intentos de comunicación con Brenda fueron complicados: aunque amable, siempre se escuchaba apresurada y con poca disponibilidad. Llevaba varios días sin ingresar a la plataforma. Cuando la pude contactar por teléfono, comentó que tenía problemas para ingresar y con el internet, y en voz baja dijo que había tenido una situación familiar muy fuerte, que en ese momento no podía hablar y que eso le había impedido concentrarse en la escuela. Al día siguiente establecimos contacto, como se muestra en el siguiente diálogo.

Brenda: Ayer no podía comentarle por teléfono, pasó un problema muy fuerte en mi familia, no tenía internet y no me dejaba acceder a la plataforma. Le mando las capturas para que vea que no miento. Yo sí quiero estudiar, pero pues no he podido ingresar por todo lo que le he dicho, ahorita tuve que ir a ponerle crédito a mi celular para poder mandarle el mensaje si podíamos hablar.

Consejera: Hola, Brenda. Entiendo que has tenido situaciones que te han complicado dedicarle tiempo al estudio, aunque creo que el problema de la plataforma desde ayer ya lo resolviste. Con respecto a tu situación familiar, si



gustas podemos platicar para que encuentres la forma de organizarte y te puedas poner al corriente con las actividades. Ya estamos en la tercera semana.

Brenda: ¡Sí! Después de muchos intentos ya pude ingresar... el internet, pues, ya estamos viendo eso. Lo de mi familia: yo vivo con mi mamá, mi hermana, mi cuñado y mis dos sobrinos, pero mi cuñado sufrió un accidente muy grave y está hospitalizado, llevamos semana y media con esa situación. También, nos cortaron el internet. Mi hermana casi no se encuentra en casa porque tiene que ir al hospital, mi mamá no puede hacer mucho esfuerzo y quien cuida a los niños y hace el quehacer de la casa soy yo. También trabajo por las tardes, tengo un puesto, pero me quita tiempo porque hay que preparar todo lo que se vende, además necesito conseguir otro trabajo, porque dinero no hay y hay que pagar muchas cosas, hay muchos gastos, entonces quizá tenga que trabajar de noche, mis días son ocupados, pero últimamente lo son más, pero pues hay que echarle ganas.

Consejera: Lamento de corazón la situación que está viviendo tu familia. Esperemos que tu cuñado se recupere pronto y salga adelante. En algún momento, yo también me he encontrado en esa situación y sé que es difícil.

Tarea de primera sesión

Ante el panorama tan complicado que expuso la estudiante, consideré conveniente utilizar la estrategia *Tarea de primera sesión*. En ella se le pide a la persona que observe muy bien lo que sucede en su casa o en su ambiente e identifique aquello que quiere que siga sucediendo (de Shazer, en Vadillo, 2020).

Así, le pedí a la estudiante que observara en el periodo entre esa sesión y la siguiente las cosas que dentro de su vida diaria deseaba que continuaran pasando. Esta tarea es individual y requiere que el estudiante preste atención a las diversas áreas de su vida para después reflexionar e identificar lo que desea mantener y con ello el cambio que busca lograr. Este ejercicio permitió que Brenda ubicara recursos para su desempeño y se motivara a lograr su meta, como se muestra en el siguiente diálogo:

Consejera: A pesar de esta situación, me da gusto escucharte con ánimo de hacer muchas cosas.

Te voy a pedir una cosa muy sencilla: quiero que observes en estos días, qué sucede en tu casa y que identifiques aquellas acciones o cosas que pasan que a ti te gustaría que siguieran pasando. Te dejo esa tarea, observa todo lo que sucede a tu alrededor, ¿sí?



Brenda: Sí señorita, me parece muy bien. En estos días voy a ver eso. Muchas gracias por comunicarse conmigo, saber que alguien está pendiente y que todavía tengo la oportunidad de ponerme al corriente me da un gran alivio: de verdad, muchas gracias.

Consejera: Muy bien, Brenda, ya quedamos. También hablaré con tu asesora, para que te permita la entrega de las tareas. Te contacto el lunes para saber tu avance y platicar sobre la tarea que te dejé. Si tienes alguna duda antes, ya tienes mi número, puedes llamarme o enviarme un mensaje.

Se llegó a un acuerdo y compromiso por parte de Brenda. Posteriormente, se continuó con el seguimiento.

Llamada de seguimiento:

Consejera: Hola Brenda, ¿realizaste la tarea que te pedí? ¿Qué cosas te gustaría que siguieran pasando?

Brenda: Sí, pues las cosas que me gustan de mi familia son que entre todos nos apoyamos y que quiero a mis sobrinos y pues que quiero que todos estemos bien.

Consejera: Muy bien, Bren: valoras las cosas positivas de tu familia. Y, ¿qué acciones o actitudes te gustaría que siguieran ocurriendo?

Brenda: Pues, mi mamá no puede hacer mucho esfuerzo, pero sí me ayuda a echarles un ojo a mis sobrinos mientras yo estudio o hago mi quehacer. Cuando mi hermana estaba aquí, tenía más tiempo para hacer otras cosas, ahorita sí está difícil. Mi hermana y mi cuñado a veces me ayudaban, me explicaban algunas cosas que no entendía, además de que mi hermana siempre me echa porras para que siga estudiando.

Consejera: Me doy cuenta de que en esta situación estás apoyando a tu familia, te debes sentir orgullosa y tu familia muy afortunada de contar con tu apoyo. Entiendo que cuando tu hermana estaba ahí tenías más tiempo de hacer otras cosas y ahora debes realizar más actividades que te impiden dedicarle más tiempo a estudiar.

Brenda: Sí, siento que no me da tiempo para terminar mis cosas.

Consejera: Me parece que sí tienes habilidad para organizarte, mientras tu mamá te ayuda, tú realizas tus quehaceres y estudias. Considero que has logrado organizar las actividades que ahora te tocan por el accidente de tu cuñado.

La tarea de primera sesión permitió ir de manera amigable en búsqueda del cambio, respetando la situación y el proceso de la estudiante. Se buscó que ella iden-



tificara que tiene la habilidad para organizar sus actividades a pesar de presentarlas como caóticas. Ella identificó los aspectos útiles y desde la consejería se amplificaron sus logros para el cambio, a través del reconocimiento de las cosas que se han hecho bien y funcionan adecuadamente para la estudiante, por ejemplo, al decirle “Me doy cuenta de que en esta situación estás apoyando a tu familia, te debes sentir orgullosa y tu familia muy afortunada de contar con tu apoyo”. Magnificar los logros es una manera de validar lo que las personas ya están haciendo bien y animarlos al cambio y consecución de sus metas (McKergow, 2021).

Acercándonos a los puntos de solución

Uno de los asuntos que necesitaba atender era el atraso evidente en la entrega de las actividades. Desde el primer contacto, la estudiante comentó que su problema era la dificultad para ingresar a la plataforma, desde que no le servían sus credenciales, hasta la falta de tiempo por la circunstancia familiar que vivía. Por ello, era necesario empezar a plantear posibles soluciones para resolver las situaciones que estaban impidiendo su avance.

Para iniciar con un plan de solución se aplicó la estrategia *¿Cómo vas a saber que esto ya se solucionó?*. Esta estrategia permite identificar algunos puntos de solución que pueden ayudar a resolver la situación y contribuye a que el estudiante tenga clara su meta y lo que tiene que hacer para lograrla (Vadillo, 2020).

Era importante empezar a trabajar con las soluciones para que la estudiante lograra identificar sus metas, se enfocara en el trabajo que ella misma tenía que hacer y asumiera el control y la responsabilidad de los cambios deseados, como se muestra en el siguiente diálogo:

Consejera: Brenda, ¿cómo vas a saber que esto ya se solucionó?

Brenda: Pues... ¿tendría que estar ahorita entregando la tarea y el examen de la unidad 4?... ¡Sí!, tendría que tener todas mis tareas entregadas y haber presentado los exámenes que debo, para iniciar con la unidad 4.

Consejera: Entonces, para lograr lo que acabas de mencionar, ¿qué sería lo siguiente que tienes que hacer?

Brenda: A veces me duermo noche, sobre todo cuanto termino tarde del puesto, y me doy chance de levantarme un poquito más tarde. Pero ahora me levantaré dos horas más temprano, antes de que se despierten mis sobrinos.

Así puedo avanzar sin que me interrumpan. En esta semana subo las tareas que me faltan. Mi meta será hacerlo antes del viernes, porque tal vez el fin de semana tenga que acompañar a mi hermana al hospital.



Consejera: Muy bien, Bren, ¿para el miércoles puedes entregar hasta la semana 2 y el viernes semana 3? ¿Te parece que te hable el miércoles?

Brenda: Sí y voy a levantarme más temprano porque tengo que terminar el viernes.

Se pretendía que Brenda estableciera un plan de trabajo, para ello se le dieron alternativas a fin de que iniciara con el cumplimiento de su plan. Esto se logró a través de la técnica “ilusión de alternativas”, específicamente cuando le dije “*Muy bien Bren, ¿para el miércoles puedes entregar hasta la semana 2 y el viernes semana 3? ¿Te parece que te hable el miércoles?*”, pues tal y como puede verse, cuando le damos al otro alternativas lo “cercamos” para que cumpla con su trabajo, ya que con cualquiera de las dos alternativas, se logra el objetivo.

La alumna logró establecer un plan de trabajo para ponerse al corriente durante esa semana. Entró constantemente a la plataforma, subió la tarea de la unidad 1 y tuvo una buena calificación. Solo se observaron dificultades de redacción y ortografía.

Realicé una llamada de seguimiento para conocer su avance e investigar más sobre sus motivaciones para estudiar, utilizando la estrategia ¿Por qué ahora? Durante esta intervención la estudiante se mostró agobiada, ella siempre había contestado con entusiasmo; sin embargo, en esta ocasión se escuchaba triste y preocupada. Apliqué entonces una escala de medición para ayudarle a identificar el cambio (Vadillo, 2020). Mediante la articulación de este tipo de escalas, se asigna un valor cuantitativo a alguna meta o preocupación (como en este caso), lo que permite monitorear el avance o identificar indicadores de avance (Parker *et al.*, 2020). Podemos ver la aplicación de estas dos herramientas en el siguiente diálogo:

Consejera: Buenas noches, Bren. Observo que has estado ingresando a la plataforma y ya quedó la tarea de la semana 1. ¡Muy bien! Quiero preguntarte algo: ¿por qué te decidiste a estudiar el bachillerato en este momento?

Brenda: Buenas noches, sí, ya al menos la semana 1, y ya estoy avanzando en la unidad 2.

De lo que me pregunta, pues no sé... porque quiero dedicarme a otras cosas y ya no a vender en mi puesto... quiero estudiar una carrera, todavía no sé qué, pero quiero dedicarme a otra cosa.

Consejera: ¡Esa es una muy buena meta! Seguramente vas a tener más oportunidades si sigues estudiando.

Brenda: Sí, creo que también ayudaría para conseguir otro trabajo y ayudar



a mi familia, pero es difícil. Hoy me siento muy desesperada, ya terminé la mayoría de los trabajos de la semana 2, solo me falta la “tarjeta descriptiva” o algo así, pero no le entiendo..., también avancé con las lecturas de la semana 3, pero tampoco le entiendo a la última tarea. Y la verdad quiero terminarla hoy o mañana, porque necesito liberar tiempo por el problema que le comenté. Tengo muchas cosas que hacer y ya quiero terminar con este pendiente, pero siento que no le entiendo, me siento muy atorada.

Consejera: Sí sé que tienes muchas cosas que atender y te percibo preocupada. En una escala del 1 al 10, donde 1 es muy agobiada y 10 está todo bien y bajo control, en qué número te ubicarías.

Brenda: En 10.

Consejera: ¿todo bien y bajo control?

Brenda: ¡Nooo! Ja, ja, ja, es al revés ¿verdad? Bueno, como cuatro, siento que debo hacer muchas cosas y el tiempo no me alcanza, ya sé que estoy muy atrasada pero además no le entiendo. Todo ya lo hice, pero hay cosas que no entiendo de las actividades finales y no sé qué voy a hacer.

Consejera: ¿Podemos leer juntas las instrucciones de la actividad? Quizá juntas identifiquemos de qué trata y así también aquello que no sea claro. Siempre que debemos realizar una actividad es importante leer cuidadosamente las instrucciones.

Brenda: Híjole, me gustaría, pero, creo que no le había dicho, el internet lo obtengo principalmente de la calle, me conecto al poste que está en donde pongo mi puesto y en un rato me voy, me conecto en la calle cuando salgo a vender.

Con la respuesta de la estudiante, se observa una constante que afecta su desempeño: ella no cuenta con los insumos necesarios para el tipo de bachillerato que cursa. Me resultó frustrante, ya que la estudiante nuevamente estaba en una situación problemática y no era claro en qué medida ella podría resolverla. Por ello, utilicé nuevamente la estrategia ¿Cómo saber que ya se solucionó? En el siguiente diálogo traté de que ella identificara algunas opciones que le permitieran resolver lo que plantea:

Consejera: Es una situación complicada la que me planteas, no sabía que usabas la red de la calle. Entiendo que no has resuelto lo del internet, entonces, ¿qué podrías hacer para tener tiempo de leer las instrucciones?

Brenda: Pues, podría llegar unos minutos antes al lugar donde pongo el puesto para aprovechar el internet.



Consejera: ¿Cuándo podrías hacerlo?

Brenda: A partir de mañana.

Consejera: Te parece si mañana leemos entre las dos las instrucciones e identificamos aquello que no entendamos o no sea claro.

Brenda: Sí, está bien.

Consejera: Ahora dime, ¿cuándo podemos realizar una videollamada con tu asesora?

Brenda: Pues... en las tardes, pero me conecto desde mi celular y donde trabajo es una tableta viejita, no puedo hacer videollamadas.

Consejera: Ok, voy a buscar a tu asesora para ver qué opciones tenemos para comunicarnos contigo, pero ya quedamos en nuestro plan de mañana.

Brenda: Sí, seguro en esta semana entrego las tareas de las semanas 2 y 3 y en la siguiente semana avanzo con la 4 y 5.

Consejera: ¡Muy bien, Bren! Ahora, usando la escala del 1 al 10, donde 10 está todo bajo control y 1 es que estás muy agobiada. ¿En qué número te ubicas?

Brenda: Pues en el 7, porque todavía, me falta realizarlo, pero ya estoy tranquila, ya sé cómo le voy a hacer.

Brenda encontró una opción que podría ayudar a que dedique más tiempo a estudiar e identificar aquello que dice no entender. Hice el acompañamiento para la lectura de las instrucciones de las actividades y comenté el caso con la asesora, quien al principio se mostraba renuente a creer la situación de la estudiante, pues en su experiencia ella lo consideraba más un pretexto para no cumplir.

Se da por hecho que quien se inscribe en una opción educativa digital cuenta con los medios necesarios. Sin embargo, en muchos casos esto no es así: en nuestro país existe todavía una brecha digital muy importante. Brenda no tenía computadora, utilizaba el celular de su mamá y una tableta “viejita” como ella decía, que compartía con su sobrino de cinco años quien también la utilizaba para sus clases de preescolar. Aunque pudieron pagar un internet básico, éste muchas veces no le permitía descargar los contenidos de la plataforma. A veces, el impulso y las ganas de mejores oportunidades hacen que los estudiantes se matriculen sin considerar que deben contar con los medios indispensables para ello.



Se logró que la asesora se involucrara, conociera a la estudiante y constatará la situación limitada en la que se encontraba: se dio cuenta de que mientras ella le daba asesoría, Brenda ponía atención y también atendía su puesto.

La asesora brindó el acompañamiento necesario para que Brenda resolviera sus dudas sobre las actividades y lograra avanzar con las entregas de la semana 2 y 3.

Desde la consejería se seguía en contacto con ella para reconocer sus logros y reforzar su autovaloración en relación a su capacidad para resolver las situaciones difíciles y para aprender aún en un ambiente que no era favorable.

A continuación aparece un extracto de la llamada de seguimiento:

Consejera: ¡Hola Bren!, ya vi que entregaste tus tareas, ¡felicidades!, Recuerda que todavía hay un atraso, estamos en la semana 5 y es importante que continúes avanzando. Observo que hubo un problema con la tarea de la semana 3, de acuerdo con la retroalimentación que te da tu asesora, la tarea que entregas es muy similar a la de la semana 2.

Brenda: Hola, sí, es que ya le había dicho que no le entendía, y ya le mandé mensaje a mi asesora, ya me explicó, y pues voy a corregir. También sigo trabajando en las actividades de la semana 4 y 5. En este fin de semana subo la tarea de la semana 4.

Consejera: Muy bien, Bren. ¿Te das cuenta que lograste avanzar a pesar de todas las actividades que tienes que hacer? ¡Felicidades! Además, tus actividades las resolviste muy bien. Te llamo el lunes para saber cómo te fue en el fin de semana.

Conclusiones y limitaciones

El logro de una pequeña meta en un contexto limitado

Brenda logró ponerse al corriente hasta la unidad 5, pero desafortunadamente, no logró concluir el curso. El contexto en el que se encontraba era adverso y los recursos muy limitados. Después de la unidad 4, ella se enfermó y se complicó aún más la situación.

A pesar de los factores que limitan el desempeño de la estudiante, desde la consejería se acompañó para que logrará resolver el “problema” inicial, que se había detectado: el poco tiempo que destinaba al estudio y, por consiguiente, el atraso en la entrega de las tareas de tres unidades. Sin embargo, conforme fui conociendo la situación, me percaté que había circunstancias lejos del alcance de la consejería.



Con respecto a la intervención, faltó aprovechar la información que la estudiante proporcionó en la *tarea de la primera sesión* y en la estrategia “¿Por qué ahora?”, pues no utilicé posteriormente la información que me proporcionó Brenda sobre sus motivaciones, por ejemplo, manifestó amor por sus sobrinos y lo importante que es su familia para ella, mencionó que quería cambiar su vida, dedicarse a otra cosa, tener mejores oportunidades de empleo, y hacer una carrera.

Considerando lo importante que su familia es para ella, pude haber aplicado la estrategia *¿Cómo lo vería otro?* para que visualizara otra perspectiva para enfrentar la situación. Otra estrategia que pude haber aprovechado, aún más, es la *Ilusión de alternativas*, ofrecerle alternativas similares para que, sin importar su elección, pudiera cumplir con su labor.

Ante casos como el de Brenda, a veces parece que no se puede hacer mucho, que la intervención es una inversión de tiempo hasta cierto punto inútil, porque las circunstancias externas son difíciles de cambiar. Entonces se abre la disyuntiva de a quién atender: a los alumnos que tienen mayor probabilidad de acreditar porque cuentan con todos los recursos necesarios o a estudiantes como Brenda.

Sin duda, uno de los retos educativos es promover la igualdad de oportunidades para el acceso al sistema educativo y el bachillerato en esta modalidad se convierte en una gran opción para que se acceda a una educación de calidad. Sin embargo, es difícil llevarlo a la práctica si no se consideran las necesidades de la población estudiantil: hay que considerar que las “carencias tecnológicas” como la dificultad para el acceso a los servicios de telecomunicaciones básicos es tan grave o igual de importante como las carencias en los recursos básicos para la subsistencia, porque reducen las oportunidades y excluyen la posibilidad de una educación equitativa.

Desde la consejería, puse un *granito de arena*, una aportación para que la estudiante lograra reconocerse, autovalorarse y mirarse como capaz para afrontar su realidad. Ahora reconoce la importancia de ciertos recursos y sabe que debe buscar los medios si quiere lograr sus metas.

Referencias

- McKergow, M. (2021). *The Next Generation of Solution-Focused Practice*. Taylor & Francis Group.
- Parker, M. L., Diamond, R. M., y Auwood, L. H. (2020). Exploring exceptions and discovering solutions: A case presentation of autism and the family. *Family Process*, 59(4), 1891–1902. <https://doi.org/10.1111/famp.12500>



Vadillo G. (2020). Consejería en Línea. *Un enfoque centrado en soluciones*. UNAM. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.9786073030984e.2020>



Lourdes Rocío Muñoz Alonso

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y pasante de la maestría en Pedagogía, con área terminal en Gestión y Políticas Educativas, por dicha universidad.

Docente de nivel superior y medio superior. Desde el 2019 colabora como tutora en línea en el Bachillerato Digital de la Ciudad de México y actualmente como consejera en línea en los programas Bachillerato en Línea Pilares y Bachillerato Policial de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México.

Tiene experiencia en evaluación educativa y formación de docentes y ha coordinado grupos de trabajo académico y participado en proyectos educativos con sentido social.

Conclusiones

Guadalupe Vadillo Bueno y Vania Jocelyn Pineda Ortega

Estos 14 casos ilustran muchas de las estrategias que las prácticas breves centradas en soluciones proponen para resolver problemáticas que amenazan el logro de las metas de quienes estudian en un programa académico. Su lectura nos hace ver la variedad de situaciones personales, familiares, laborales, sociales y de salud que pueden significar retos importantes para llegar a las metas académicas. También, nos permiten valorar la efectividad de las intervenciones de este enfoque para conseguir que en tan solo una o unas cuantas sesiones, la persona involucrada trace una trayectoria para superar exitosamente la situación y alcanzar sus objetivos.

En la Introducción presentamos una definición del enfoque que guía nuestro trabajo tanto en la práctica de la consejería como en la formación de estos profesionales: *la mediación a través de lenguaje estratégico para que el experto en su propia vida diseñe e implemente las soluciones que desea, en poco tiempo y con el mínimo costo posible, a partir de sus éxitos previos, fortalezas de hoy y expectativas a futuro.* Si analizamos cada uno de los casos, corroboraremos que todo este equipo de consejería justamente media para que la otra persona, que funciona como experta en su propia vida, trace y ponga en marcha un plan que soluciona, de manera sencilla y económica en tiempo y esfuerzo, el asunto que amenazaba su éxito. Cuando fue necesario visitar el pasado, lo hicieron para descubrir éxitos previos y, a partir de su análisis, lograr que la persona contara con herramientas para enfrentar sus desafíos presentes. También usaron estratégicamente las expectativas de futuro, esa solución, esa esperanza de cambio positivo en sus vidas paraguair sus acciones hacia la meta.

Al leer los casos somos testigos de la efectividad de las distintas estrategias: la pregunta milagro, la búsqueda de excepciones, la perspectiva de otras personas, y tantas otras. Fuimos testigos de cómo los principios fundamentales de la consejería breve se respetaron y estuvieron enmarcando la implementación de las estrategias: el uso de lenguaje estratégico, el enfoque en el futuro y en soluciones, nunca en causas



ni en problemas, la concepción del otro como una persona capaz de solucionar los asuntos que interfieren en el logro de sus metas...

Por otro lado, este libro nos permite corroborar el impacto que tiene el proceso de la práctica supervisada de consejería. Las 60 horas de formación que este grupo de profesionales tuvieron después del taller básico de este enfoque permitió ir identificando y reafirmando las fortalezas de cada participante y la retroalimentación conjunta de colegas y de nuestra parte como mediadoras del proceso permitió afinar la aplicación de las estrategias, reflexionar en intervenciones alternativas y valorar las decisiones que cada quien tuvo en momentos clave de sus intervenciones.

Esperamos que haya sido un libro útil, que haya comunicado (¡y contagiado!) el enorme entusiasmo que nos genera por su impacto positivo, oportuno y rápido en la dinámica de soluciones dentro de los programas académicos. Nuestro deseo es que haya contribuido al conocimiento y profundización en este campo amplio, prometedor y fascinante.



Índice analítico

A

abandono, 21, 65-67, 125, 126, 142
abuso sexual, 19
actitud, 60, 81, 84, 91, 138, 142, 152
actividades, 12, 30-35, 41, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 57-62, 65-68, 72-74, 79, 87, 88, 91-93, 95-97, 106, 108, 111, 115, 125-127, 130-132, 136, 137, 139, 141-143, 145, 150-153, 155-157
adaptación, 39, 45, 65, 74-75, 96
administración del tiempo, 115, 116
adversidad, 50, 150
agencia, 17, 33, 93
agresividad, 126
amplificación del logro, 29, 96, 99, 108
análisis, 11, 13, 20, 21, 62, 87, 133, 163
ansiedad, 19, 22, 42, 75, 126, 142
apoyo, 13, 16, 21, 29, 33, 35, 36, 40, 42, 48, 49, 51, 52, 56, 61, 68, 73, 74, 79, 90, 96, 98, 99, 112, 149, 152, 153
aprendizaje, 11-14, 20, 21, 23, 30, 39, 44, 45, 49, 63, 72, 79, 80, 87, 88, 94, 99, 105, 109, 112, 113, 115, 116, 146
áreas de oportunidad, 12, 21, 29, 49, 67, 88, 96, 136, 143
asesor / asesora / asesores / asesoras, 12-14, 21, 30, 34, 42, 45, 49, 50, 52, 58, 60, 62, 66-69, 72-74, 76, 79, 81-84, 88, 92, 96, 112, 116, 119, 120, 134, 138, 142, 143, 145-147, 149, 152, 156, 157
asesoría, 12, 83, 157
asignaturas, 11, 12, 44, 48-50, 52, 57, 58, 61, 62, 74, 75, 79, 80, 82, 85, 87, 88, 96, 126, 132, 136, 139
audio / audios, 14, 58, 90, 98, 99
autoconfianza, 35, 109
autoeficacia / autoeficaz / autoeficaces, 65-67, 73-76, 106
autogestivo, 100, 116
autonomía, 17
autorregulación, 11, 12, 132, 133, 143

B

B@UNAM, 13, 26, 40
bachillerato, 11-14, 16, 19, 20-22, 26, 29-33,

35-37, 39-42, 44-49, 53, 57, 58, 61, 65, 68, 69, 72, 74, 79, 82, 84, 85, 87, 88, 92, 94-97, 100, 105-107, 115-117, 120, 121, 126, 135, 136, 140, 142, 144, 145, 147, 149, 154, 155, 158, 159
Bachillerato a Distancia, 13, 26, 40, 46, 53, 85
Bachillerato en Línea Pilares, 11, 12, 14, 29, 30, 39, 40, 47-49, 58, 105, 106, 115-117, 121, 126, 136, 140, 142, 147, 149, 159
Bachillerato Policial, 11, 12, 14, 79, 82, 85, 87, 88, 92, 94, 95, 100, 147, 159
brecha digital, 156
búsqueda de excepciones / buscar, 57, 58, 62, 161
excepciones, 29, 33, 57, 58, 62, 65, 66, 68, 74, 96, 109, 161

C

cambio de intensidad / cambiar la intensidad, 65, 79, 84, 87-89, 91, 107, 108, 125-127, 141-143
capacidad / capacidades, 17, 19, 35, 41, 44, 57, 58, 62, 66, 67, 93, 128, 129, 132, 138, 140, 157
capaz / capaces, 11, 17, 33, 42, 45, 65, 66, 68, 69, 71, 74, 96, 106, 109, 112, 137, 139, 140, 158, 162
causa / causas / causal, 29, 47-49, 50, 58, 81, 107, 111, 143, 161
CBCS, 79, 81
CDMX, 11, 26, 95, 142, 147
ciberscuela, 47
Ciudad de México, 11, 14, 22, 29, 30, 37, 46, 47, 79, 87, 88, 95, 106, 115, 116, 121, 149, 159
CommonLit, 12, 21
Cómo lo vería el otro, 79, 81
Cómo saber si ya se solucionó, 125, 126, 150
Cómo será todo cuando ya esté resuelto, 116, 117, 120, 144
comportamiento, 19, 66, 81, 83, 84, 120
comprensión lectora, 21, 87, 143
compromiso, 12, 47, 70, 72, 81, 95, 96, 110, 112, 116, 130, 152
comunicación, 12, 30, 33, 34, 43, 44, 48, 49, 58, 67, 79, 80-85, 92, 119, 142, 143, 146, 149,



150
conectividad, 150
conexión, 12, 44, 99, 120
confianza, 17, 20, 35, 84, 99, 109, 112, 120
Conocer el problema a través de sus soluciones, 47, 48, 49, 96, 110, 125-128, 135, 136, 140
consejería, 12, 13, 14-17, 19-22, 26, 29, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 42, 44-46, 48, 53, 57, 59, 66, 74-76, 79, 81, 84, 85, 93, 94, 96, 99, 100, 105, 106, 112, 115-117, 119-121, 125-127, 133, 135, 136, 141, 146, 147, 153, 157-159, 161, 162
consejería en línea, 12-15, 26, 29, 31, 37, 39, 40, 45, 46, 53, 57, 76, 85, 93, 94, 96, 127, 133, 135, 147, 159
construcción de soluciones, 96, 107
costo, 17, 60, 92, 130, 161
COVID / COVID-19, 19, 22, 23, 30, 57, 59, 62, 65, 66, 72, 74, 119
crisis, 31, 136, 137
cualidad / cualidades, 70
curso propedéutico, 29, 49, 89, 92, 95, 142

D

depresión, 21, 142
desempeño académico, 57, 106, 126, 141
deserción, 19
diferencias estadísticamente significativas, 19
discapacidad, 141, 142, 146, 147
discusión, 13, 22, 42, 49, 80
Duolingo, 12, 21

E

educación a distancia, 15, 53, 79, 81, 86, 113, 134
educación en línea, 13, 26, 110, 113
efectividad, 18, 19, 22, 23, 80, 139, 161
elogio, 33, 35, 36
empatía, 42, 51
en línea, 11-16, 22, 26, 29-31, 35, 37, 39, 40, 42, 45-49, 53, 57, 58, 63, 76, 80, 82, 85, 93, 94, 96, 100, 105, 106, 110, 113, 115-117, 121, 126, 127, 133, 135, 136, 140, 142, 147, 149, 159
enfoque en soluciones, 39
escala / escalas, 22, 65, 68, 70, 72-75, 91, 93, 107, 110, 112, 135, 138, 149, 150, 154, 155, 156
escolar, 12, 19, 42, 68, 75, 120, 125, 126, 131, 140, 142

espectro autista, 19
estrategia / estrategias / estratégica, 12, 13, 15, 17-23, 30-36, 39, 40-43, 45-53, 58, 60, 62, 65-68, 71, 72, 74, 76, 79, 80, 81, 83-85, 88-91, 96, 97, 99, 100, 105, 109, 111, 112, 115, 116, 125-132, 135-144, 146, 147, 149, 151, 153, 154, 155, 158, 161, 162
estrés, 19, 65, 75, 76, 80, 84, 85, 107, 108, 121, 125, 126, 143
estudio / estudios, 11, 12, 18, 19, 21, 29, 32, 37, 40, 42, 45, 47-49, 51, 57, 58, 60-62, 67, 68, 71, 76, 84, 85, 88, 90, 95, 96, 100, 106, 110-113, 115-118, 120, 126, 129, 130, 133, 141-143, 145, 146, 150, 152, 157
ética / éticas, 16, 146
evidencia / evidencias, 15, 16, 17-19, 21, 79, 80
exámenes / examen, 19, 30, 58, 67, 69, 80, 82, 84, 93, 99, 106, 118, 144, 153
excepciones, 29, 33, 57, 58, 62, 65, 66, 68, 74, 96, 109, 161
éxito / éxitos / exitosamente, 17, 19, 22, 27, 29, 40-42, 48, 52, 58, 59, 60, 61, 97, 100, 109, 129, 133, 161
expectativas, 17, 20, 106, 109, 161
experto, 17, 35, 36, 100, 116, 161

F

familia / familiar, 17, 19, 29, 30-33, 35, 40, 44, 47-49, 52, 57, 59, 62, 63, 65, 67, 68, 74, 91, 95-97, 107, 110, 112, 115, 117, 118, 125-128, 133, 135, 136, 140, 141, 146, 149, 150-153, 155, 158, 161
fidelidad, 16, 20, 21
FODA, 13
formación ciudadana, 11, 46
foro / foros, 12, 30, 34, 42, 44, 52, 66, 80, 95
fortaleza / fortalezas, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 48, 49, 57, 60, 66, 88, 89, 94, 96, 100, 131, 132, 136, 142, 143, 161, 162
frasear los problemas en términos, 87, 90, 109, 125, 126
frustración, 79, 105, 110
futuro, 16, 17, 39, 52, 66, 70, 72, 85, 94, 117, 131, 132, 136, 141, 143, 144, 161

G

ganancia, 20
grupo control, 19, 20



H

habilidades, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 44, 49, 67, 80, 85, 88, 94, 96, 100, 109, 117, 120, 143
habilidades tecnológicas, 49, 67, 96
horario / horarios, 42, 47, 80, 90, 93, 95, 96, 99, 110, 111, 112

I

identidad, 35
identificar el cambio (uso de la escala), 107, 135, 138-140, 154
ideología de la enfermedad, 17
ilusión de alternativas, 142, 144, 154, 158
independencia, 17
inducción, 12, 20
ingrediente activo, 100
internet, 12, 47, 97, 99, 120, 149, 150, 151, 155, 156
intervención / intervenciones, 12, 13, 17-22, 32, 33, 35, 39, 40, 42, 45, 47-49, 57-62, 66, 67, 75, 79, 83, 84, 87, 88, 96, 99, 100, 106, 108, 109, 112, 115-117, 119, 120, 121, 132, 133, 135, 136, 138-144, 146, 149, 150, 154, 158, 161, 162
investigación, 16, 17, 19, 20, 21, 75, 76, 146

L

laboral / laborales, 11, 17, 30, 32, 35, 47, 80, 81, 84, 85, 93, 95-97, 100, 110, 115, 116, 119, 120, 134, 136, 137, 161
lenguaje, 17, 32, 33, 35, 36, 47, 48, 50-52, 84, 89, 100, 106, 107, 109, 131, 132, 143, 161
lenguaje estratégico, 17, 32, 33, 35, 36, 51, 84, 131, 132, 161
lenguaje patologizante, 106
liga emocional, 20
literatura especializada, 15, 16
llamada telefónica / llamada, 31-34, 40, 41, 51, 58, 59, 66, 67, 70, 73, 87, 90, 92, 93, 97, 99, 100, 111, 118, 119, 130, 135, 139, 145, 152, 154, 156, 157
logro / logros, 13, 17, 29, 39, 41, 44, 45, 51, 58, 67, 69, 72, 75, 89, 96, 97, 99, 107-109, 112, 120, 153, 157, 161, 162

M

mapa, 17
marcar la diferencia, 39, 45
matemáticas, 22, 95, 97, 103, 105, 106, 108, 109, 113, 115, 116-119
mediación, 16, 17, 20, 74, 120, 126, 146, 161

mediador, 81, 142, 162
mensajero, 40, 79, 82, 106, 119
meta, 16, 17, 18, 24, 40, 45, 46, 49, 52, 60, 61, 67, 73, 74, 80, 88, 90, 93-97, 107, 115-117, 119-121, 129, 136, 141, 151, 153, 154, 157, 158, 161, 162
Milagro, 65, 66, 71, 74, 100, 115, 116-119, 161
modelo, 11-15, 20, 21, 26, 36, 39, 40, 42, 45, 50, 57, 61, 79, 80, 81, 83, 85, 93, 96, 101, 108, 109, 113, 115, 121, 126, 133, 135, 137, 139, 140, 146
Moodle, 41
motivación, 32, 51, 57, 65-68, 73-76, 89, 90, 93, 106, 115, 117, 149
motivación intrínseca, 51

N

neurodiversa / neurodiversidad, 19, 25
normalidad, 17, 74
normalización del síntoma /
normalizar el síntoma, 84, 108

O

organización de tiempos, 48, 110,
organización para el estudio, 116
orientación a futuro, 143
otredad, 79

P

pandemia (ver COVID), 19, 30, 67, 68, 74, 119
pensamiento de agencia, 93
pequeños pasos, 48, 57, 60, 62, 87, 91, 120, 125, 126, 130, 135, 137, 140
perseverancia, 39, 45
plataforma, 12, 26, 30, 31, 34, 40, 42, 43, 45, 49, 58, 62, 65, 66, 71, 72, 74, 79, 81, 82, 87, 88, 90, 91, 96, 99, 106, 108, 116, 118, 119, 127, 130, 136-139, 143-146, 149, 150, 153, 154, 156,
poblaciones especiales, 19
policía / policías / policial, 11, 12, 14, 19, 22, 77, 79, 80, 82-85, 87, 88, 92, 94, 95, 100, 147, 159
por qué ahora, 29, 31, 33, 35, 36, 66, 67, 87, 90, 106, 115, 116, 117, 120, 142, 149, 150, 154, 158
práctica supervisada, 13, 15, 20, 21, 26, 162
prácticas breves, 15, 16, 18, 21, 22, 161
prácticas breves centradas en soluciones, 15, 16, 18, 161
pregunta de afrontamiento, 33



pregunta del milagro, 117, 119
pregunta relacional, 33
principios, 13, 20-22, 50, 140, 161
problema / problemas, 19, 29, 31, 35, 37, 39, 42, 44, 47-50, 52, 58, 59, 69, 70, 81, 87, 89, 90, 96-100, 106, 108-112, 116, 118, 119, 125-128, 130, 135, 136, 140, 141, 143, 144, 149, 150, 153, 155, 157, 162
proceso de formación, 20, 53, 85
programas educativos alternativos, 19
proyecto integrador, 12, 44, 149
prueba t, 19
psicología, 12, 19, 20, 23, 26, 63, 76, 81, 101, 113, 140

Q

Qué pudo haber sido mejor, 45
Quién es quién, 21, 49, 66, 136, 143

R

readaptación social, 19
realidades individuales, 96
reconocimiento, 42, 84, 111, 153
recurso / recursos, 12, 13, 16, 29, 31, 33, 35, 36, 42, 67, 74, 80, 89, 92, 100, 107, 109-112, 120, 126, 131, 136, 137, 140, 151, 157, 158
red de apoyo, 96, 100
reintegración, 19
relación consejero-estudiante, 96, 99
resolubles, 87, 90, 109, 125, 126
respeto, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 128, 133, 143
retroalimentación / retroalimentaciones 12, 13, 42, 49, 109, 112, 157, 162
rúbrica / rúbricas, 67, 72, 87, 88, 92

S

Secretaría de Seguridad Ciudadana, 11, 95
SECTEI, 11, 13
seguimiento, 12, 21, 30, 31, 33, 42, 44, 60, 66, 75, 85, 87, 96, 119, 120, 132, 136, 139, 142, 146, 152, 154, 157
seguridad / seguridad personal, 11, 29, 35, 95, 111, 119
sentido común, 31, 127
sesiones, 13, 15, 18, 22, 65, 72, 99, 125, 126, 161
soluciones / solución, 13, 15-23, 26, 29, 31, 33, 35-37, 39, 40-50, 52, 53, 57, 58, 60-62, 65, 66, 69, 70, 73, 74-76, 79, 81, 82, 85, 87, 91, 94,

96-101, 105-113, 115-117, 120, 121, 125-128, 130, 132, 133, 135-141, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 153, 155, 159, 161, 162
soluciones intentadas, 48

T

taller de práctica supervisada, 13
tarea de la primera sesión, 29, 31, 66, 150, 158
TBCS, 13, 19, 29, 30-32, 35, 36, 47, 48, 50-52, 65, 74, 83, 85, 87, 88, 93, 105, 106, 108, 109, 112, 115, 116, 125, 126, 127-129, 131-133
técnica de las excepciones, 33, 68, 96
tecnología, 11, 14, 21, 22, 26, 37, 41, 50, 51, 57, 58, 59, 95, 99, 106, 142, 159
teoría, 15-18, 20, 117
Teoría de la esperanza, 117
Terapia breve centrada en soluciones, 13, 16, 19, 29, 36, 45, 47, 48, 62, 65, 81, 85, 87, 96, 101, 105, 113, 115, 116, 120, 121, 125, 133, 136, 140
tiempo / tiempos, 17, 29-36, 40-42, 44, 45, 48-52, 57, 58, 60-62, 67-69, 73, 74, 80, 83, 88, 90-93, 95-98, 100, 105, 106, 108, 110-112, 115-120, 135-137, 139, 141, 145, 149, 150-152, 153, 155, 156, 157, 158, 161
trabajo colaborativo, 96
trabajo social, 16, 36, 45, 101
tutoría / tutor / tutora, 53, 99, 105, 134, 159

U

una sola sesión, 17
UNAM, 11, 13, 26, 37, 40, 46, 53, 63, 76, 85, 94, 133, 134, 140, 147, 159
universidad, 11, 14, 15, 26, 37, 68, 88, 117, 121, 129, 140, 142, 144, 145, 159
uso propositivo del lenguaje, 47, 48, 50, 143

V

video / videos, 42, 44, 58
videollamada, 40, 41, 70, 118, 156
visualización, 137, 138

W

WhatsApp, 58, 87, 88, 90-92, 135, 136

X

X-ini, 12, 29, 30, 49, 58, 87, 95, 96, 106, 118, 142, 149



Índice de autores

A

Afiat, 129, 133
Alonso, 85, 113, 133, 140
Altundağ, 19, 23, 97, 101
Aramayo, 119, 120
Auwood, 158

B

Baessler, 65, 73, 75
Bakar, 19, 23
Berg, 16, 23, 33, 51, 52, 85
Beyebach, 16, 18, 23, 25, 138, 140
Bird, 24
Bucio, 46, 85
Buenabad, 113
Bulut, 19, 23, 97, 101
Burns, 16, 23

C

Cabié, 25
Calvo, 58, 62
Cannistrá, 120
Casas, 113
Castro-Olivares, 33, 36, 44, 45, 96, 101
Cerde, 106, 113
Chávez, 26, 147
Chojicka, 19, 23
Collinson, 24
Connie, 17, 23
Cornejo, 117, 121
Courtnege, 17, 23, 74, 75, 93, 94, 100, 101, 117, 121, 131-133

D

D'Aniello, 24
De Jong, 24, 51, 52
De la Fuente, 83, 85, 107, 113, 128, 132, 133, 137, 139, 140
de Shazer, 16-18, 23, 24, 33, 51, 52, 71, 73, 81, 85, 151
del Rey, 113
Depaula, 66, 76
Diamond, 158
Díaz Barajas, 66, 75
Dierolf, 25
Dolan, 23, 85

E

Eads, 24

F

Fadhli, 19, 23
Fajriani, 19, 23
Feng, 24
Fitra, 19, 23
Franklin, 19, 24, 115
Fröerer, 17, 23

G

Garrido, 59, 62
Geddes, 24
González-Suitt, 33, 36, 44, 45, 96, 101
Guler, 19, 24
Gülümser, 25
Guruvaiah, 24
Hagidai, 26
Hai, 19, 24
Herrera, 106, 113, 147
Herrera Corona, 113
Hidalgo, 85
Hjerth, 25
Hsu, 19, 24

I

Iturbe, 146

J

Jerome, 24
Jones, 19, 24
Jordan, 24, 26
Jung, 92, 94
Jungwirth, 17, 24

K

Kaya, 19, 24
Kerry, 24
Kim Berg, 16, 85
Korman, 18, 23, 24, 85

L

Lauricella, 24
Lee, 16, 17, 24



M

Martín-del-Río, 23
Martínez, 31, 33, 37
Masril, 129, 133
Matanov, 24
McCabe, 24
McCollum, 23
McKergow, 61, 62, 99, 101, 153, 158
McNamee, 19, 21, 24
Mendoza, 113, 120, 121
Metcalf, 71, 75
Miarka, 17, 24
Molodynski, 24
Moore, 19, 24, 42, 46, 100, 101
Morales, 66, 75
Mosley, 19, 25

N

Nardone, 48, 53
Neipp, 17, 18, 23, 25
Ng, 25
Nihonmatsu, 26
Northcott, 16, 23
Novella, 22, 25

O

O'Hanlon, 67, 75
Ohrt, 24, 46, 100, 101
Olufowote, 26
Ortega, 46, 113
Öztürk Çopur, 19, 25

P

Packer-Williams, 24, 46, 100, 101
Pakrosnis, 25
Parker, 19, 25, 154, 158
Pérez, 113, 146
Piergiovanni, 66, 76
Pooley, 19, 25
Posada, 11, 85
Priebe, 24
Pulido, 106, 113

R

Rivera, 142, 147
Romney, 24
Rondang, 19, 25, 126, 133
Rubio, 137, 140

S

Şahin, 20, 25
Sakamoto, 26
Saki, 20, 25
Samuolis, 25
Schwab, 25
Schwarcer, 75
Scott, 24
Selekman, 31, 37
Sierra, 58, 62
Situmorang, 19, 23
Smith, 24
Solanes-Puchol, 23
Song, 19, 25
Sundman, 16, 25

T

Takagi, 19, 26
Terrazas, 46, 85
Tkadlcikova, 96, 101
Trepper, 23, 85
Turns, 19, 25, 26

V

Vadillo, 13, 15, 26, 30, 32, 33, 35, 37, 40, 44,
46, 48, 49, 51, 53, 67, 68, 73, 76, 81, 85, 89,
90, 91, 94, 127, 133, 143, 144, 147, 151, 153,
154, 159
Valencia, 46, 85
van der Hoorn, 25
Vique, 85, 113, 133, 140

W

Walker, 24
Weiner-Davis, 67, 75
Wen, 24
Wheeler, 25
Widyana, 19, 25, 126, 133
Wolf, 25

Z

Zakovsky, 96, 101
Zatloukal, 96, 101



Casos de
consejería en línea: un
enfoque centrado en soluciones,
editado por Coordinación de Universidad
Abierta y Educación a Distancia / B@UNAM,
se terminó de imprimir el día 7 de septiembre de
2023 en Navegantes de la Comunicación Gráfica S.A.
de C.V., Antiguo Camino a Cuernavaca #14, San Miguel
Topilejo, Tlalpan, C. P. 14500, Ciudad de México. El tiraje
fue de 500 ejemplares en papel bond ahuesado 90 g en inte-
riores, y couché 300 g en los forros, con tipo de impresión:
offset. En la composición tipográfica se utilizó Adobe Ga-
ramond, Dantina, Arial y Avenir next condensed regular.
El cuidado de la edición estuvo a cargo de B@UNAM,
la revisión de estilo de Guadalupe Vadillo, Vania
Jocelyn Pineda Ortega y María Fernanda Flores
Rodríguez. Diseño editorial de Ana María
Romero Velázquez y Lucero
Joselin Hernández.

