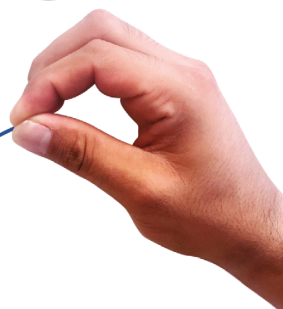


consejería  
en línea



un enfoque centrado en  
**soluciones**

guadalupe vadillo



Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones





D.R. © 2020 Universidad Nacional Autónoma de México  
UNAM, Ciudad Universitaria  
Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México  
B@UNAM / Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia  
bunam.unam.mx / cuaed.unam.mx

Hecho en México

**Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones**  
**Guadalupe Vadillo**

ISBN: 978-607-30-3098-4

DOI: 10.22201/cuaed.9786073030984e.2020

Revisión de estilo    Jackeline Bucio  
Diseño de portada    Guadalupe Vadillo y Karina Guerrero, fotografía de Karina Guerrero, y como modelo, Omar Terrazas  
Diseño editorial      Claudia Torres, con apoyo de Karina Guerrero  
Primera edición      abril 2020

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Palabras clave: Consejería, terapia breve, centrado en soluciones, B@UNAM, UNAM, counseling, mediación, psicopedagogía, tutoría, lenguaje estratégico, logro, motivación, fortalezas, cambio.



# consejería en línea

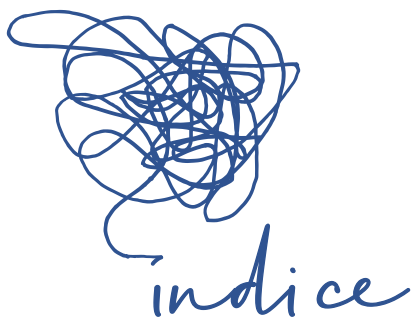
un enfoque centrado en

## soluciones

guadalupe vadillo

Universidad Nacional Autónoma de México  
Coordinación de Universidad Abierta y Educación a distancia  
Bachillerato a Distancia  
Ciudad de México, 2020

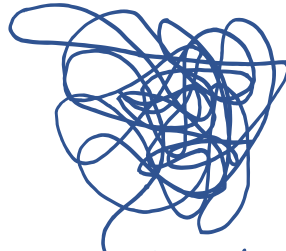




|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Introducción                                        | 9  |
| 1. Construcción de un modelo de consejería          | 13 |
| 2. Estrategias para el seguimiento individualizado  | 29 |
| 3. Herramientas de consejería académica y emocional | 33 |
| 4. Informe personalizado                            | 61 |
| 5. Conclusiones y nuevos roles del consejero        | 65 |
| Referencias                                         | 73 |
| Índice analítico                                    | 79 |







## introducción

La consejería se asocia tradicionalmente con una labor de guía, orientación y asesoría para alguien que inicia un trayecto o que carece de habilidades o conocimientos suficientes para tener éxito por sí mismo en ese emprendimiento. Pensar así la consejería en el campo educativo necesariamente coloca al consejero por encima del aprendiz, en una relación asimétrica que conlleva una serie de implicaciones:

El consejero...  
sabe más,  
tiene más experiencia,  
entiende lo que al estudiante le conviene,  
sabe a dónde debe llegar ese estudiante,  
tiene autoridad, y  
al ser un guía, conduce la experiencia.

Por lo tanto, el estudiante...  
sabe menos,  
carece de algunos o todos los elementos para llevar a cabo su parte en este trayecto de su desarrollo,  
no sabe qué le conviene,  
no tiene claro a dónde debe llegar, y  
se debe dejar conducir.

Esta concepción de la consejería puede llevar a una relación de dependencia y a

un contexto que limite la responsabilidad personal del estudiante, ya que el consejero sugiere, impulsa y acompaña al estudiante para que realice acciones que considera relevantes y útiles, así como para evitar las que considera que contribuyen poco a las metas que sabe debe tener el estudiante.

En este libro presentamos un enfoque centrado en soluciones y ejemplificamos su uso con la experiencia en el Bachillerato a Distancia de la UNAM (B@UNAM). Este enfoque se aleja totalmente de esa aproximación tradicional. Está basado en premisas que subrayan la capacidad de auto-regulación y de determinación de caminos y metas por parte del aprendiz. Lleva al consejero a mediar para promover contextos, acciones y hábitos que hagan probable que el estudiante consiga los logros previstos. Se trata de un enfoque no directivo, centrado en las fortalezas del aprendiz y enfocado en el futuro.

Trabajar este modelo implica que el consejero libere controles, asuma una postura de mediador, escuche al estudiante y genere intervenciones estratégicas que faciliten su éxito en el programa académico. En este breve libro presentamos el modelo de consejería B@UNAM<sup>1</sup>, que hemos construido a partir de 2007 y que se ha ido complementando con rutinas y herramientas derivadas de nuestra práctica como grupo de consejeros y de la literatura especializada en terapia orientada a soluciones, que representa la aproximación clave de nuestra labor.

El primer capítulo describe el modelo general de consejería en B@UNAM, incluyendo su relación con los estudiantes, los asesores y el coordinador del programa. El segundo se enfoca en el trabajo sistemático que le permite al consejero contar con un perfil de cada uno de los estudiantes a los que sirve, a partir de una rutina de trabajo y de un documento en continuo desarrollo: el Quién es quién. El capítulo tres incluye las estrategias de intervenciones ilustradas con casos que encontramos con frecuencia entre nuestros aprendices. El cuarto aborda la construcción del informe personalizado que sirve a los asesores para aprovechar al máximo el tiempo de contacto que tienen con su grupo (en un tipo de gestión de cuatro semanas, que representa 80 horas de dedicación del aprendiz para cada una de las asignaturas, que se estudian una a la vez. Y en la versión basada en MOOC<sup>2</sup>, unos 280 estudiantes con 32 horas de dedicación). De esa forma, el asesor conoce las fortalezas y áreas de oportunidad de sus estudiantes, así como la forma en que evolucionan a lo largo del programa. El informe sirve también al consejero, ya que le permite reflexionar sobre

---

1 Si bien se ha utilizado el término “tutoría” en los primeros años de desarrollo de B@UNAM, se ha decidido cambiarlo por el de consejería, que se ajusta conceptualmente más a las funciones que lleva a cabo el profesional de la psicología y la educación que se describe en esta obra, y previene confusiones con las funciones del tutor en el Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México, s/f; Universidad Nacional Autónoma de México, 2013), o, en un contexto nacional, en el modelo propuesto por la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Romo, 2011).

2 Cursos masivos abiertos en línea

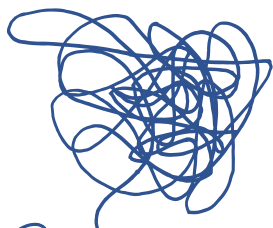
cada estudiante y considerar nuevas aproximaciones para potenciar sus talentos. Resulta de utilidad al propio aprendiz, al visualizar sus avances y clarificar sus desafíos y también es pertinente al coordinador de sede, ya que implica una visión detallada de la gestión académica del programa a su cargo.

El libro cierra con algunas conclusiones y con una visión de la consejería en un programa, como B@UNAM, en constante evolución, que implica nuevos roles y desafíos.

Agradezco a mis colegas y a los consejeros que trabajan a diario para promover una diferencia en la vida de nuestros estudiantes (adolescentes, jóvenes, adultos y mayores), por sus sugerencias, cuestionamientos y puntos de vista. Envío una nota especial de agradecimiento a Susi Sabath, Jackie Bucio, Ana Lía Herrera-Lasso, Claudia Ríos, Rita Villanueva, Caro Carrión, Dulce Yunué Sánchez, Alberto Vargas, Gaby Romero Thomé e Ime González. Mi agradecimiento, también, a la Mtra. Carmen Villatoro, quien me permitió definir en gran medida el modelo de consejería desde la creación de B@UNAM. Al Dr. Francisco Cervantes, con quien comparto el compromiso de ofrecer el mejor programa posible a nuestros alumnos, le agradezco en especial la oportunidad de innovar tanto en el ámbito de consejería como en muchas otras instancias del Bachillerato a Distancia.

Espero que sea un material útil para nuestros consejeros en activo y los que, en forma continua, se preparan en nuestro modelo, así como para los interesados en el tema que desean introducir o enriquecer este tipo de servicio educativo en sus programas académicos. También, para quienes observan y estudian los procesos educativos desde un enfoque transdisciplinario.



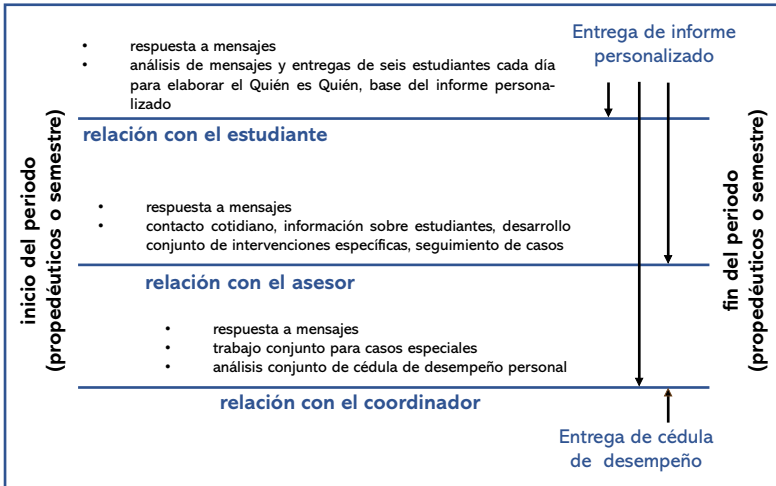


# 1. Construcción de un modelo de consejería

En este capítulo presentamos los elementos y relaciones internas que se deben considerar para crear un modelo de consejería. El proceso se ilustra con el de B@UNAM, que incluye, en la gestión tradicional, la relación que el consejero tiene con hasta 180 aprendices, hasta seis asesores o profesores en línea y con el coordinador de la sede<sup>1</sup> en la que trabaja. En la versión de programas basados en MOOC, hay un mayor número de estudiantes por consejero. En la figura que aparece a continuación se resumen las actividades que realiza con ellos y que se detallarán en las siguientes páginas. En la parte final del capítulo presentamos los elementos que caracterizan el enfoque breve que constituye el marco de consejería que proponemos para el aprendizaje en línea, dada la oportunidad de respuesta y tipo de intervenciones que incluye.

---

<sup>1</sup> Las sedes son los proyectos específicos en que un consejero puede trabajar. La UNAM ofrece el bachillerato en el extranjero, para hispanoparlantes, así como a ciertas poblaciones especiales en el ámbito rural, fundamentalmente, en México. En el país, se ofrece a través de universidades públicas (UDEM y UABJO) o de secretarías de educación estatales (CDMX, Puebla, Zacatecas, Guanajuato).



El modelo con el que ilustramos el libro está centrado en la terapia breve sistémica que es un enfoque de corte posmodernista<sup>2</sup>. Así, asume ciertas premisas básicas que se derivan de una variedad de pensadores, desde principios del siglo XVIII, por ejemplo, Giambattista Vico, que señalaba que el hombre sólo puede conocer lo que él mismo crea (*s/f* en von Glasserfeld, 1990/1998). Hacia finales del siglo XX se expandieron en diversos ámbitos del quehacer humano. Este modelo surgió como una propuesta alterna a otras terapias y se generaron diversas escuelas, que coincidieron en al menos cuatro puntos:

- el paso de lo individual a la relación, la interacción y el contexto,
- un énfasis en intervenciones activas y responsivas,
- un enfoque centrado en las necesidades de quien solicita el servicio, más que en una teoría, y
- un movimiento gradual hacia el concepto de terapia como una conversación que se co-construye (Isebaert, 2017).

2 El posmodernismo es un movimiento intelectual del siglo XX que presenta una crítica a los preceptos modernistas de verdad. Parte de la base de que diferentes personas y grupos tienen diversas percepciones de un mismo fenómeno, que el lenguaje, al ser una creación humana, contamina lo percibido lo cual impide conocer su forma pura idealizada, entre otros postulados (Hansen, 2015).

El modelo de terapia breve enfocada en soluciones se considera como:

El resultado de una brillante colaboración entre cliente y terapeuta, donde cada oración está elaborada con precisión y nuevas formulaciones se crean y ponen a prueba de manera continua. Cada intervención debe ajustar exactamente y los tiempos en que se aplican deben considerarse cuidadosamente. (...) En realidad no es una técnica: es arte, es componer música (Ahlers, 2015, p. 14)

Ha sido investigado en poblaciones latinas: ha mostrado éxito y generado un interés creciente por parte de los profesionales de la psicología (González, Franklin & Kim, 2016). Aunque existen pocos meta-análisis sobre la efectividad del enfoque, en general los resultados son positivos. Quizá el más amplio y reciente sea el de Gingerich y Peterson (2013), que señala que de los 43 estudios analizados, en 32 se encuentran efectos importantes y en 10 tendencias positivas.

### El marco breve en la consejería

Podemos pensar en la consejería en un programa académico como en una serie de acciones que se entretujan para lograr que se maximice el aprendizaje y se incremente la retención de alumnos. En ese sentido, es posible representar esta función como una serie de hilos que, al entrelazarse unos con otros, generan un tejido que da cohesión y soporta en gran medida la dinámica que la educación en línea significa. Hay dos tipos generales de responsabilidades en el ámbito de la consejería: una relativa a la gestión y otra relacionada con la consejería breve en estricto sentido (*counseling*, incluso en textos en español).

Las funciones relativas a **gestión académica** son tres fundamentalmente:

- Revisión de accesos de asesores y estudiantes a la plataforma
- Aseguramiento de la calidad de atención prestada por el asesor
- Elaboración de informes personalizados, para beneficio de estudiantes, padres de familia (en su caso), asesores y coordinador

Las funciones relativas a **consejería breve** son tres también:

- Identificación y atención de problemáticas psicopedagógicas en los estudiantes, e intervención o canalización para su solución

- Identificación de problemas motivacionales y de relaciones interpersonales en alumnos, e intervención para promover mejoras
- Creación y mantenimiento de una mística de trabajo entre los asesores

### Gestión académica

A continuación, analizaremos de manera somera este rol, en tanto que son comunes a la mayor parte de los programas, por parte de tutores o de coordinadores.

#### Continuidad y persistencia

El primer elemento es la **revisión de accesos a la plataforma de aprendizaje**. Pasar lista es útil en tanto que es indispensable que el consejero –y el coordinador– tengan información sobre la presencia de estudiantes y asesores en la plataforma. Si bien es cierto que algunos alumnos entran poco y se organizan para imprimir o descargar los contenidos, en general, se trata de datos relevantes que el consejero usará para determinar el tipo de intervenciones que debe hacer para prevenir la deserción, sobre todo. Debido a que en nuestro bachillerato se solicita que cada asesor se conecte cada 12 horas de lunes a viernes y cada 24 en fin de semana, el consejero está atento cuando ello no sucede y apoya al asesor en caso de que tenga alguna situación imprevista. Por su parte, cada uno de los seis asesores con los que el consejero trabaja debe aportar a diario información relevante sobre la continuidad que observa en sus aprendices. Así, el consejero podrá contactar a aquellos que no estén entrando con regularidad para asegurar que haya un desempeño adecuado, con tiempo suficiente para que cumplan con los requerimientos de cada curso o asignatura.

En los casos en que, a pesar de los contactos y de las intervenciones que el consejero haga con quienes no estén accediendo a la plataforma, no hay resultados positivos, el consejero debe hacer contacto con el coordinador para planear en conjunto las acciones que procedan: llamadas o desarrollo (conjunto con el involucrado) de estrategias para solucionar las eventualidades que determinan dichas ausencias.

#### Calidad

La segunda hebra de esta madeja es el **aseguramiento de la calidad de atención prestada por el asesor**. Ello implica hacer un muestreo sistemático de entre seis y diez estudiantes, lo que permitirá identificar fortalezas y áreas de oportunidad como veremos más adelante, pero también para identificar los tiempos y la profundidad de respuesta. Los rubros que es importante considerar son:



**Respuesta a lo que se pregunta:** el asesor debe responder de cualquiera de dos formas, ya sea de manera directa a lo que se cuestiona o, mejor aún, de forma que induzca un razonamiento en el estudiante. En ambos casos, debe ser evidente que se está propiciando aprendizaje. Por ejemplo, si el estudiante pregunta cómo puede dar con la idea central de un párrafo, el asesor debiera contestar algo como: *como se señala en la pantalla 12 del primer tema, la idea central se refiere a aquello que el autor del texto quiere comunicar de manera prioritaria*. Este tipo de aproximación se recomienda si se trata de un asunto importante cuya incompreensión impide el avance del estudiante a lo largo de la unidad de aprendizaje. Otra opción que el asesor podría tomar es hacer pensar al estudiante con una respuesta como: *si la idea central es lo más importante que el autor quiere comunicar, ¿qué pregunta tendrías que hacer ante un párrafo o texto breve para identificarla? Contéstame rápidamente y verás que al identificar esta pregunta clave, te será muy sencillo dar con la idea central de cualquier texto*. Lo que el consejero debe prevenir es que el asesor dé contestaciones de carácter general como: *debes estudiar más o concéntrate en lo que te pide la actividad o es importante que inviertas más tiempo en tu estudio*. Este tipo de respuestas no sólo no conduce a un cambio real, sino que impide que el estudiante identifique un camino preciso, además de que la sensación que puede generar es de poca atención individual, lo que es un punto central a cuidar en educación en línea.

**Motivación hacia el aprendizaje:** el asesor debe siempre promover el gusto por aprender a través de la amplificación de datos o fenómenos interesantes, de su propio entusiasmo por las disciplinas involucradas y del reconocimiento a los aprendizajes que ya está logrando el estudiante. El centro de interés debe ser siempre el aprendizaje y nunca su evaluación. Un ejemplo de una comunicación efectiva es: *la matemática me ha dado muchas sorpresas y una gran cantidad de retos que he disfrutado. Estoy segura de que puede resultar así de atractiva para ti: solo es cuestión de darnos la oportunidad de disfrutarlas. Por ejemplo, si te planteo (...)*. No debiera nunca haber frases como: *Aguanta un poco más, sé que es difícil pero ya casi se termina el curso* o *no te preocupes porque esto no viene en el examen* o *la física es una ciencia complicada, pero espero que logres entender aunque sea lo indispensable*. Este tipo de respuestas está dirigido a que el estudiante se concentre en acreditar, no en aprender, y comunican que el aprendizaje es un proceso difícil y poco placentero.

**Claridad en las explicaciones:** si bien es evidente que el consejero no es un especialista en las diferentes disciplinas que los cursos y asignaturas abordan, sí constituye un buen evaluador de la claridad de los mensajes del asesor. La

redacción debe ser ordenada, contener todos los elementos para lograr una adecuada comprensión y no dar pie a una diversidad de interpretaciones. Un asesor no debiera presentar explicaciones como: *en la investigación cuantitativa no se hace así, pero en la cualitativa a veces sí y a veces no, dependiendo del tipo. Los análisis factoriales se usan en algunas ocasiones y son realmente útiles, pero no cuando lo que vas a hacer es usar la bitácora de campo.* Una respuesta de este tipo requiere que el consejero contacte al asesor para generar conjuntamente una estrategia que permita que los mensajes tengan la claridad requerida.

Adicionalmente, conviene que el consejero haga un muestreo diario de retroalimentaciones de cada asesor hechas a alumnos distintos. La retroalimentación aportada debe ser precisa, amplificando tanto las bondades del desempeño del estudiante como sus fallas y formas de corregirlas. Ante una actividad con buen desempeño conviene señalar, por ejemplo: *Tu trabajo es excelente: no sólo cumpliste con todas las especificaciones, sino que muestras una comprensión profunda de la ley de la mano derecha y del flujo de los electrones en el circuito propuesto.* Hay que identificar observaciones de carácter general que no resultan útiles ni promotoras de motivación como: *Muy bien* o *Fallaste* y compartir ese hallazgo con el asesor para que se potencie su crecimiento. Debido a la formación y selección de asesores, podemos estar ciertos de su calidad y entender que en ocasiones puede haber fallas que juntos debemos solucionar. Una buena forma de intervenir es preguntarle: ¿qué comentario puedes hacer al estudiante para que identifique por qué cumplió (o no cumplió) adecuadamente con los requisitos de la actividad? Resulta también una buena aproximación ya que modela una forma constructivista de trabajar con el estudiante.

## Informes

La última madeja del ámbito administrativo se refiere a la **elaboración de informes personalizados**. En el caso del programa que nos sirve de ejemplo, si bien cada sede determina los contenidos y frecuencia de entrega de los informes, la recomendación general es que su elaboración no lleve más allá de 10% del tiempo de trabajo del consejero (tres horas a la semana). Tenemos un capítulo dedicado a la elaboración de estos informes en este libro. En general, se recomienda tomar notas de forma semanal que incluyan información de:

- Permanencia en la plataforma, seguimiento hecho, logros obtenidos y, en su caso, pendientes y soluciones propuestas si no se ha corregido la situación.
- Casos de estudiantes en riesgo: posibles desertores, alumnos con bajo desempeño o que evidencian problemas en conocimientos prerequisite con su

seguimiento, logros y vías de solución.

- Casos de estudiantes sobresalientes: listado de alumnos con un desempeño de alto nivel y rápido, estrategias desarrolladas en conjunto con los asesores correspondientes para llevar al estudiante a su máximo potencial en las disciplinas involucradas, vías de acción, logros y pendientes.
- Datos sobre el tipo de atención brindada por los asesores: oportunidad de respuesta y calidad de sus mensajes y retroalimentación, así como una evaluación de la motivación a aprender que pueden estar promoviendo.

### Consejería breve

Incluye tres elementos: cuestiones psico-pedagógicas que afectan el avance del estudiante, problemáticas motivacionales y relacionales de los aprendices, y mística de trabajo del equipo docente.

### Psicopedagogía

El primer elemento de consejería es la **identificación y atención de problemáticas psicopedagógicas** en los estudiantes. Se trata de un rubro amplio y de máxima importancia para el éxito de cada alumno en una modalidad a distancia. Representa también el elemento que lleva a precisar el perfil del consejero como especialista en psicología o educación, ya que otros profesionales que pueden ser destacados docentes en sus áreas de profundización no cuentan con este basamento fundamental para el trabajo del consejero. Implica atención a una serie de aspectos:

- Problemáticas relativas a procesos básicos: atención, lectura, redacción, pensamiento lógico y matemático
- Problemáticas relacionadas con carencia de prerrequisitos necesarios para el éxito con los contenidos de los cursos o asignaturas que el estudiante enfrenta
- Desempeño sobresaliente con las implicaciones de desmotivación al enfrentar contenidos que pueden resultar demasiado básicos para el estudiante o que le llevan poco tiempo para completar.

Es importante mencionar que el modelo educativo del programa académico puede contribuir a las metas del consejero al incluir diseño de contenidos y formas de gestión que personalizan la experiencia del aprendiz. Por ejemplo, en B@UNAM, con el modelo de rediseño de materiales que inició en 2017 (Vadillo, 2017) se apoya

la labor del consejero, ya que se han incorporado herramientas diagnósticas como un test de velocidad lectora, otro de comprensión de lectura, o uno cognitivo de impulsividad que aportan información importante al aprendiz y al equipo docente. Además, incluyen tres trayectorias para los estudiantes: la plata para quienes, en el examen diagnóstico de inicio de unidad, evidencian el nivel de dominio esperado en cuanto a prerrequisitos para los contenidos; la bronce para quienes carecen de dichos contenidos previos y los estudian antes de seguir a la trayectoria plata; y la oro, para los estudiantes sobresalientes que ya manejan los contenidos de esa unidad y se enriquecen con retos a nivel universitario.

El modelo breve implica el uso de intervención diagnóstica, es decir, el momento de valoración no necesariamente se da antes de la intervención, sino que al evaluar se está promoviendo una mejora en el estudiante: *The diagnostic procedure already becomes an intervention, better still the most important of all interventions*<sup>3</sup> (De Antoniis y Nardone, 2005, p. 161).

### Motivación y relación social

El segundo hilo que trabajamos en el área de consejería breve es la **identificación de problemas motivacionales y relacionales en alumnos**. La motivación del estudiante a distancia ha merecido una gran atención ya que es fundamental para mantener al alumno concentrado en sus estudios. Asimismo, debido a las características especiales que la modalidad implica, las problemáticas relacionales (tanto de aislamiento como de agresión, fraudes académicos y acoso, entre otros asuntos) deben ser prevenidas y atendidas con oportunidad.

Abordemos primero la motivación. Existen dos fuentes de motivación:

- Motivación intrínseca, definida como la presteza para involucrarse en una actividad debido a los intereses y curiosidad propias (Lepper, Henderlong & Gingras, 2000 en Schroff & Vogel, 2009) y
- Motivación extrínseca o enfocada en metas de desempeño que están asociadas con evitar el fracaso y con estrategias de práctica que resultan tener un carácter superficial. Además, tienden a no estar relacionadas o a estar negativamente relacionadas con el procesamiento profundo (Elliot, 1999 en Jiménez & Macotela, 2008).

En general se ha visto que los estudiantes orientados al aprendizaje tienen mejores rendimientos. Por ello, es importante trabajar a partir de motivación intrínseca

---

3 El procedimiento diagnóstico se convierte ya en una intervención, mejor aún que la más importante intervención. (T. del A.)

y no impulsar el uso de incentivos. Esto es de particular importancia en el entorno educativo que típicamente ha trabajado con base en el incentivo a partir de negociación de puntos de calificaciones. Este problema, que se deriva de la costumbre de combinar en un solo docente las labores relativas al aprendizaje y a su evaluación para certificación (es decir, la asignación de calificaciones) podría resolverse fácilmente al separar ambas funciones. Sin embargo, sólo algunas instituciones han optado por esta metodología que no permite contaminaciones de ambas funciones. Así, una parte de la energía del consejero se invierte en prevenir la práctica de negociaciones de puntos de la calificación y en potenciar, junto con el asesor, el gusto genuino por aprender.

### Mística de trabajo

De enorme importancia resulta el tercer elemento del ámbito de la consejería: la **creación y mantenimiento de una mística de trabajo** entre los asesores. El consejero debe estar totalmente convencido de las bondades tanto de la modalidad como del programa en que participa, y tener un orgullo legítimo por pertenecer al proyecto, en tanto que será un reproductor y amplificador de este entusiasmo ante el grupo de asesores que coordina. Es un hecho que los consejeros que se sienten compenetrados con el programa y que han contribuido activamente a su desarrollo y consolidación tienden a ser también quienes construyen equipos sólidos y comprometidos de trabajo. En este sentido, los consejeros deben cuidar aspectos de liderazgo y que deben ser congruentes con el modelo de consejería. En particular resulta importante constituirse en un elemento democrático que sabe retar positivamente a los asesores, que genera y mantiene conversaciones que mantienen un interés intelectual y humano en la tarea, y que amplifica los talentos exhibidos por los asesores al servicio del aprendizaje de los estudiantes.

### Elementos fundamentales del enfoque sistémico breve

En esta sección presentamos siete puntos básicos del enfoque, que si bien se deriva fundamentalmente de los entornos de psicología clínica y de trabajo social, ha probado su eficacia en el ámbito educativo:

**Orientación a futuro.** Quizá el primero tiene que ver con su orientación en el tiempo. Una cita de Bill O'Hanlon (1989, p.36), que corresponde a la etapa en que empezó a consolidarse el enfoque, da cuenta de ello: "Hoy la terapia evoluciona más allá de la orientación del 'aquí y el ahora' hacia una orientación a futuro que no se preocupa de cómo surgió o incluso de cómo se mantuvo el problema, sino cómo se resolverá." Así, el terreno de soluciones no está en el pasado o en el presente, sino en lo que aún está por suceder. Es en el futuro donde existe la posibilidad de cambio (aún cuando podamos hablar

de un futuro tan inmediato como unos segundos después). Así, el especialista en este enfoque breve focaliza todas sus energías en lograr que el otro se centre en el futuro, específicamente en un futuro donde el asunto que lo ha traído a su situación actual esté resuelto. Es la exploración de las soluciones en esa perspectiva la que aporta una dirección y la elección de estrategias específicas para llegar a la meta deseada.

**Realidades individuales.** Una de las premisas básicas de terapia breve y que se deriva de la filosofía posmodernista es que cada persona construye su propia realidad y no existe una realidad objetiva única. Así, el marco es no-normativo en el sentido de que se parte de la base de que el consejero no tiene la razón, sino que puede tener posturas diferentes a las del estudiante o del asesor. En este sentido, resulta indispensable que el consejero se asuma como un elemento del proceso de aprendizaje y no como un juez que tiene la última palabra y la verdad sobre dicho proceso. El consejero debe hacer un esfuerzo consciente por entender la visión del estudiante o del asesor y trabajar a partir de la realidad que ellos perciben.

Esta postura no normativa ha tenido implicaciones importantes, incluyendo la definición de lo que es normalidad y patología. En un estudio que se convirtió en un clásico de enorme influencia en la concepción de salud mental, ocho pseudopacientes sin síntoma alguno de enfermedad mental se hicieron internar en clínicas estadounidenses. Su argumento para darse de alta era “haber escuchado voces poco claras”. Fueron internados por un promedio de 19 días y, aunque su comportamiento era el que tenían en su vida fuera del hospital, el personal de salud mental no se percató de su normalidad, de que en realidad se trataba de pacientes ‘falsos positivos’ (Rosenhan, 1990/1998).

**Inevitabilidad del cambio.** La filosofía posmodernista asume que el cambio no sólo es posible, sino que incluso es inevitable. Todo cambia en una forma dinámica y continua. De hecho, una parte importante de las intervenciones terapéuticas están orientadas a prevenir mecanismos que los sistemas familiares, laborales o relacionales activan de manera artificial y que, con un gran costo de energía y bienestar, impiden el cambio. Esto también suele verse en entornos escolares (Bond, Woods, Humphrey, Symes & Green, 2013). Basta pensar en la cantidad de energía que invierte, por ejemplo, una madre de un niño pequeño al intentar eliminar sus berrinches: le habla, lo carga, lo regaña, lo amenaza sólo para escuchar un llanto más intenso y para sentir una humillación progresivamente más intensa ante la mirada de los paseantes que observan lo que ella considera su incapacidad para ser madre. Todas esas acciones aportan, justamente, el incentivo que el niño desea:

atención, control. Y todas ellas previenen que se dé un cambio en la conducta del pequeño.

**Construcción individual y colectiva.** La siguiente premisa fundamental es que la creación de realidades individuales se da a partir de la construcción que tanto de manera individual como en la interacción con otros vamos haciendo. De esta forma, las ideas del consejero –por buenas que sean- no penetran en estudiantes o asesores de manera natural: es necesario generar un proceso de mediación que les permita ir construyendo sus propias soluciones y propuestas. Sabemos que son las ideas propias las que más se cuidan: por ello, el consejero pondrá especial cuidado en no imponer soluciones o propuestas, sino en permitir el flujo de pensamientos, argumentos y razonamientos por parte de sus interlocutores para que lleguen a conclusiones coherentes con su filosofía y motivación personales.

*El lenguaje es el andamiaje del pensamiento.*

Lázaro Carreter

**Uso propositivo del lenguaje.** Existe una gran cantidad de investigación que subraya la importancia del lenguaje en el desarrollo del pensamiento, de la inteligencia. Incluso, toda la teoría Vigotskiana tiene esa base: por ejemplo, ese autor estableció que el significado de la palabra constituye la unidad entre lenguaje y pensamiento (Vigotski, 1993 en Quintanar & Solovieva, 2002). Sabemos de los efectos perniciosos que su carencia implica a partir de experimentos y estudios a lo de mucho tiempo: se dice que Federico II quería tratar de ubicar el lenguaje primitivo y natural por lo que dispuso que un grupo de recién nacidos estuviera perfectamente atendido en cuanto a sus necesidades, excepto que sus cuidadores no podían hablar en su presencia. Todos murieron. Siete siglos más tarde, René Spitz encontró el mismo hallazgo en sus estudios sobre hospitalismo (Watzlawick, 1989). La herramienta principal de la consejería es el lenguaje, de ahí la enorme importancia de manejarlo al servicio del aprendizaje del estudiante. El consejero debe aprender a usar estratégicamente el lenguaje y un primer paso consiste en identificar las palabras clave del otro (sea estudiante o asesor). Al identificarlas e introducir las en su propio discurso, se genera una conexión mayor con el otro, lo que significa un primer paso importante para el proceso de mediación. De hecho, cuando los hipnoterapeutas ericksonianos u orientados a soluciones inducen un trance, usan activamente esta estrategia (O'Hanlon, 2009).

Al usar cierto lenguaje y focalizarnos en fortalezas y posibilidades, afectamos la realidad del otro (O'Hanlon & Weiner-Davis, 1989). Así, el tipo de lenguaje que se utiliza es el orientado a soluciones y el que se descarta es el problematizador y el patologizante. Por ejemplo, para iniciar una conversación no debemos introducirnos con una pregunta como: ¿cuál es tu problema? (lo que confirma al estudiante o asesor que está en algún tipo de aprieto) sino ¿qué deseas lograr? Este cambio sutil de enfoque que se aleja del problema y se centra en la solución es central para el éxito de la consejería en una modalidad que se desarrolla vertiginosamente. En el Bachillerato a Distancia de la UNAM, donde se toma una asignatura a la vez, el tiempo es un factor primordial: cada asignatura se cursa en un mes, lo que implica que la identificación de problemáticas y su resolución debe hacerse contra reloj. En general, quienes se concentran en el problema encontrarán que el afectado puede permanecer analizándolo por largos periodos de tiempo, sin por ello tener una mejora en su nivel de bienestar (de hecho, con frecuencia dicho análisis agrava su percepción sobre sí mismo). En cambio, el orientar todos los esfuerzos hacia la solución implica acortar tiempos para llegar a una sensación de control y bienestar. También es importante tomar en cuenta que en toda comunicación hay una parte informativa (lo que se dice) y una relacional (que está atada a cómo se dice) (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1981). Por ello, el consejero debe comunicar tanto la información como la relación que establece con el otro. Por ejemplo, un consejero puede descuidar la relación diciendo por mensajero o por teléfono: "Tu asesor me dijo que es necesario que revises el tema de fracciones y que practiques mucho, porque fracasaste en la actividad de ese tema". Al hacerlo, cumple con comunicar la información sobre las necesidades de repaso del estudiante, pero falla al establecer una sensación de superioridad con relación al aprendiz (parece decirle: "yo sé lo que te conviene") y una de fracaso (al usar el verbo y al focalizar el hecho de que tiene problemas en esa área). En cambio, analicemos el siguiente diálogo:

*Consejero:* Vi que tuviste éxito en la actividad de divisiones: te felicito.

*Estudiante:* Gracias, pero para nada me fue bien en la siguiente.

*Consejero:* Las fracciones son un caso específico de las divisiones, por lo que, si te fue bien en la anterior, seguramente sólo debes cuidar algunos aspectos de las fracciones.

*Estudiante:* Bueno, eso es cierto.

*Consejero:* ¿Qué se te ocurre para dominar las fracciones?



*Estudiante:* Yo creo que revisé el tema muy rápido. Voy a leerlo de nuevo y voy a hacer todos los ejercicios: la primera vez sólo hice los primeros.

*Consejero:* Suena muy bien. ¿Cómo sientes que te desempeñarás después de hacerlos en ese tema?

*Estudiante:* Yo creo que bien.

Como vemos, el consejero comunica la necesidad de atender el tema de fracciones y al mismo tiempo establece una relación de confianza en la capacidad del estudiante, lo que potencia su compromiso hacia el proceso de aprender.

***Respeto absoluto por el otro y utilización de la postura one-down.*** Este enfoque terapéutico y de consejería parte de la base de que el experto en sus propios asuntos es el otro y que, como es él quien construye las soluciones y las pone en acción, el mediador sólo “quita piedras del camino” para permitir el surgimiento de ideas y estrategias que faciliten el cambio, en un intercambio colaborativo. Se fundamenta en que no requiere nuestra ayuda, sino que solo lo apoyemos para que reconozca que puede ayudarse a sí mismo (Metcalf, 2017). Por ello, la calidad de experto que el otro tiene siempre se amplifica y el consejero se asume como alguien que aprende de ese otro, por lo que se ubica en una posición *one-down*, o abajo del otro en términos de su conocimiento y expertez (Cunanan, 2003). Por ejemplo, después de lograr que el asesor piense en una forma alternativa para que un alumno comprenda la rotación de una elipse, el consejero puede decir: “Voy a anotar la forma tan creativa en que manejaste este caso. Estoy segura de que me será de utilidad en el futuro con otros asesores.” Es importante que todo lo que se diga sea sincero: sólo aportamos elogios verdaderos y estos elogios nos permiten ubicarnos en la posición *one-down*.

**Interés por las soluciones, no por los problemas ni sus causas.** En este enfoque se conoce el problema a través de las soluciones que el sujeto impone, no se exploran los problemas y mucho menos sus causas –de hecho, algunos de sus máximos representantes sugieren que nunca se puede conocer con certeza la causa de una situación humana (Keeney, 1983, 1985; O’Hanlon & Wilk, 1987; Watzlawick, 1989 en O’Hanlon, 1989). Esto se hace para evitar que el otro se arraigue en las problemáticas en lugar de moverse hacia el cambio y hacia el bienestar. Por ello, en lugar de preguntar por aquello que aqueja al otro, se indaga acerca de las soluciones intentadas que dan información sobre aquello que el otro (en nuestro caso, el estudiante o asesor) desea cambiar (Nardone & Portelli, 2006). Por ejemplo, en el siguiente diálogo podemos ver

que sería fácil seguir por el lado problematizador, aunque de ninguna forma sería lo deseable:

*Estudiante:* La verdad, he estado muy deprimida: todo me ha salido mal, el trabajo, problemas con mi marido, me atrasé muchísimo en mi unidad del bachillerato, me fue mal en el examen de unidad. Todo va fatal.

Resulta tentador indagar sobre cada uno de estos aspectos. No es recomendable por dos motivos: por un lado, esa práctica consume mucho tiempo. La gente tiende a hablar mucho de sus problemas y eso significa invertir tiempo que el consejero debe distribuir entre los estudiantes y asesores con los que trabaja. Más importante aún es que, al hablar del problema, la persona tiende a concentrarse en cómo no funciona su vida, en las pocas probabilidades que tiene de mejorar y en lo difícil que resulta el cambio, todo lo cual es contrario a los propósitos del consejero. Lo que conviene es explorar los intentos de solución:

*Consejero:* ¿Qué has hecho para solucionar estas cuestiones?

Es importante notar que no se utiliza la palabra *problemas*, sino una más neutral: *cuestiones*. Ello permite ir normalizando la situación para que se perciba como solucionable. En el capítulo cuatro exploramos esta estrategia de cambio de intensidad y normalización con más detalle.

*Estudiante:* Cuando vi que me atrasé, traté de compensar estudiando en la madrugada, pero no avancé para nada: me quedaba dormida a cada rato. Luego pensé en levantarme a las cuatro en lugar de a las cinco, pero también, me sentía cansadísima.

Estos intentos de solución nos permiten apreciar que la estudiante está motivada y que requiere dormir las horas que acostumbra. La labor del consejero es explorar nuevas soluciones que no tengan nada que ver con las que fallaron en el pasado, es decir, que permitan las horas de sueño requeridas.

*Consejero:* Parece que es importante que cualquier solución respete el número de horas de sueño que tu cuerpo necesita, ¿verdad?

*Estudiante:* Sí, yo no funciono si no duermo mis siete horas.

*Consejero:* ¿Cómo vas a lograr avanzar al ritmo adecuado?

El consejero enfoca con esta pregunta las energías de la estudiante a prevenir problemas en el futuro y lo hace usando tiempo futuro (*vas a lograr*, no usa un tiempo verbal que implica alguna incertidumbre, como *lograrías*).

Como hemos visto, al combinarse estas hebras diferentes se genera un tejido de protección que tiene como meta prevenir la deserción (y, por tanto, incrementar la tasa de retención), mejorar la motivación para aprender y contribuir a una mejor calidad en el aprendizaje.





## 2. Estrategias para el seguimiento individualizado

El consejero dispone de varias fuentes de información para conocer al estudiante a profundidad en términos de sus habilidades y áreas de oportunidad al aprender, así como una perspectiva de su contexto y situación de vida, en particular en los aspectos que pueden facilitar o entorpecer su avance en el programa académico. Estas fuentes, además de la comunicación directa con el aprendiz, incluyen:

- sus mensajes para el propio asesor
- su actividad en plataforma: frecuencia de accesos, regularidad, constancia, entrega oportuna de actividades de aprendizaje
- la retroalimentación que el asesor le aporta tras la entrega de actividades
- la información que el asesor le comparte
- las notas parciales y finales del aprendiz
- los reportes que asesores o compañeros pueden presentar con relación a su conducta en plataforma.

En este capítulo veremos cómo es posible tener una información al día y valiosa para apoyar tanto en cuestiones de tipo emocional y motivacional como en las de carácter psicopedagógico.

### El estudiante como fuente de información

El aprendiz— con toda la evidencia que podemos tener en plataforma, es la principal fuente de información para el consejero. Desde sus calificaciones (para hablar de lo más sencillo de identificar, pero no lo más importante) hasta el tipo de lenguaje que utiliza en sus videollamadas y mensajes escritos, pasando por su desempeño en tareas de aprendizaje, todo contribuye a una acumulación de datos que permite generar un perfil en cada momento.

El consejero, además de contestar las preguntas y dudas que le plantean sus estudiantes de hasta seis grupos, en el caso de B@UNAM, debe dedicar unos minutos al día a ver con detalle el desempeño de entre seis y diez aprendices (en función del tipo de gestión que se haya definido). Esta sencilla práctica, con la toma de notas correspondiente, le permite llenar un documento central en su labor: el *Quién es quién*. Se trata de un documento permanentemente inacabado que se construye día a día, a partir de lo que el consejero va conociendo de sus alumnos.

En esa revisión a profundidad, el consejero explora las notas que ha tomado de las solicitudes y contactos que ha tenido con ese estudiante en particular, y explora las actividades que ha entregado, el tipo de retroalimentación que ha recibido y cómo ha reaccionado ante ella (ha seguido las sugerencias en la siguiente ocasión, ha mejorado en su comprensión, etc.). Se trata de que el consejero se fije en los detalles para construir una visión global del aprendiz, a partir de dos dimensiones: sus fortalezas y sus áreas de oportunidad. Para complementar ese análisis, el consejero habla con el asesor en turno para tener acceso a sus observaciones sobre ese alumno y explora con detalle qué tipo de intervenciones educativas han resultado más efectivas. En ocasiones, el asesor comentará que le ha sido difícil superar las dificultades que el estudiante presenta. En esas ocasiones conviene elaborar un plan de acción conjunto y trabajar una estrategia a partir de las fortalezas ya ubicadas.

Así, el *Quién es quién* se divide en las siguientes secciones:

- nombre del estudiante
- fecha de inicio de sus estudios
- sede y generación

- calificaciones por curso y asignatura
- fortalezas con ejemplos concretos
- áreas de oportunidad con ejemplos concretos
- intervenciones realizadas señalando el curso o asignatura y su resultado
- sugerencias o pendientes a futuro

El contar con esta información, que se va complementando a lo largo del tiempo (al menos cada seis a diez semanas debe haber una nueva entrada porque le corresponde el análisis individualizado), permite elaborar el informe personalizado, que se comparte al término del semestre con el propio aprendiz (y sus padres, si se trata de un menor de edad), con el asesor en turno y con el coordinador de sede. Este informe permite identificar ventajas que requieren amplificarse y promoverse y áreas de oportunidad que deben resolverse.

Adicionalmente al día en que le corresponde a un estudiante en particular tener el análisis detallado, el consejero incorpora las observaciones derivadas de su trato cotidiano con el aprendiz, así como de lo que nota y es relevante en foros y chats. Se fija en cuestiones como la rapidez con que avanza, ya que puede así identificar estudiantes sobresalientes que deben tener actividades de enriquecimiento y, si el reglamento de la sede lo permite, avanzar con mayor velocidad a lo largo del programa.

Cuando el consejero nota una variación en el ritmo o desempeño, debe explorar activamente, para identificar si hay un asunto de contexto (salud, economía, trabajo, etc.) que pueda estar afectando los estudios del aprendiz. En ese momento debe hacer las intervenciones que correspondan para promover un restablecimiento del ritmo.

### *El asesor como fuente*

El asesor, en su trabajo cotidiano con el consejero, comenta las incidencias que va encontrando. Así, comparte información sobre oportunidad y calidad de entregas, sobre el tipo de dudas que plantean los estudiantes y sobre su nivel de comprensión tanto de materiales prerrequisito como de los que son parte del programa de estudios. Es una fuente importante en cuestiones como problemáticas para seguir instrucciones o en habilidades básicas como comprensión lectora y nivel de desarrollo de pensamiento lógico y matemático.

Quizá una de las labores fundamentales del consejero es este trabajo conjunto con el asesor. Juntos pueden lograr cambios importantes, retención de los estudiantes y potenciación de su compromiso y motivación hacia el estudio.

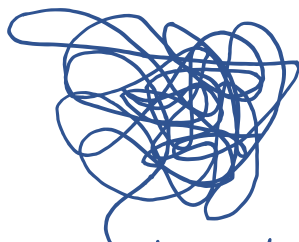
En los casos en los que los estudiantes acuden a una sede, el responsable correspondiente puede también aportar información valiosa. En B@UNAM, los responsables de sedes rurales con frecuencia acuden hasta el domicilio de los estudiantes para darles seguimiento en caso de falta de continuidad.

### *Los demás aprendices como fuente*

Aunque no es frecuente, los compañeros pueden aportar información valiosa sobre el estudiante. Esto sucede con más frecuencia al realizar trabajo colaborativo, ya que tienen oportunidad de estar más cerca de la dinámica que rodea al aprendiz. Así, es posible identificar problemas de acoso escolar, de plagio o problemáticas personales que impiden el avance. También es posible identificar talentos en estudiantes sobresalientes introvertidos.

El *Quién es quién es*, en nuestra opinión, un instrumento clave para la individualización que hace el consejero. Permite sistematizar un caudal de información valiosa que el asesor aprovecha desde el primer día de su labor.





### 3. Herramientas de consejería académica y relacional

Debido a que el modelo de consejería que presentamos se deriva de los principios, estrategias y herramientas de la terapia breve, a continuación presentamos diversos elementos que se aprovechan de ese enfoque de consejería y terapia. Acompañamos las explicaciones con viñetas ilustrativas que se dan ya sea a través de una conversación telefónica, por videollamada o bien por mensajero interno de la plataforma. Podrían también darse a través de medios como WhatsApp o correo electrónico.

#### 1. ¿Cómo conocer el problema a través de sus soluciones?

Ya en el capítulo uno mencionábamos que el interés está en las soluciones y no en las causas o en el origen del problema, ni siquiera en el problema: Steve de Shazer afirma: “No tienes que conocer el problema para encontrar la solución” (1992 en Baeschlin & Baeschlin, 2015, p. 18). Todos sabemos que si a una persona enojada le preguntamos por qué lo está, podemos pasar una gran cantidad de tiempo escuchando razones de su ira. Además, al término de su discurso probablemente estará más enojada por todos los pequeños detalles que recordó al conversar con nosotros y que quizá ya había empezado a olvidar. Por ello, más nos vale concentrarnos en herramientas de cambio y no en las causas del problema, pues esto genera estancamiento.}

Una forma sencilla de enterarnos del problema es conociendo las soluciones intentadas (Nardone, 2006). Analicemos el siguiente intercambio de mensajes entre consejero y estudiante:

Lesly Adriana Retana Valdez [10:23]: Hola, Javier. Fíjate que no estoy pudiendo avanzar en las actividades de la unidad uno. Bueno, nada más te quería comentar esto. Que pases un buen día.

Como podemos ver, este mensaje es más bien difuso y no explica en absoluto la naturaleza del problema que la alumna enfrenta. El sentido común indicaría que debemos preguntar qué le pasa y por qué no está avanzando, lo cual podría llevar a la estudiante a invertir una cantidad de tiempo en reflexionar que no puede con el material, que no es capaz de aprender o de realizar las actividades de aprendizaje. Ello podría incidir negativamente en su percepción de sí misma como aprendiz. Además, implicaría otro intercambio de mensajes que pudiera consumir varias horas o hasta uno o más días. En general siempre se debe evitar el sentido común, ya que es altamente probable que sea algo intentado previamente y, ya que el problema persiste, seguramente no resultó efectivo (Ratner, George e Iveson, 2012). Así, el consejero elige una estrategia lateral: preguntar por las soluciones intentadas. Así se enterará del problema y podrá identificar qué no debe explorar (debido a que el problema persiste, es evidente que las estrategias que estuvo utilizando son inadecuadas y no vale la pena invertir tiempo en ellas).

Javier Méndez Rico [14:04]: ¡Hola, Lesly! Gracias por tu mensaje. Me encantaría saber qué estrategias has usado para avanzar en las actividades. ¿Me las describes? Mil gracias y te envío muchos saludos.

Tu consejero, Javier

Es interesante ver cómo utiliza exactamente las palabras de la alumna en una parte de su mensaje (“avanzar en las actividades”). Usarlas permite, por un lado, dar a la estudiante una sensación de “acuse de recibido” y genera empatía. Por otra parte, evita interpretaciones imprecisas: por ejemplo, si el consejero escribiera “..qué estrategias has usado para abordar tus actividades” o “para acabar tus actividades”, la chica podría usar un mensaje adicional para precisar al consejero que su problema está en abordar las actividades o en acabar la parte final de las actividades, sino en entender las instrucciones.

Veamos cómo sigue esta conversación por el mensajero:

Lesly Adriana Retana Valdez [7:49]: Buenos días, Javier. Mira, he intentado leer las instrucciones en voz alta y también anotar una palabra que creo que sintetiza las instrucciones, pero al final acabo haciendo algo diferente de lo que la actividad pide. ¿Qué hago?

Lesly

Con esta respuesta el consejero ya tiene claro que el problema está en comprender adecuadamente las instrucciones y que la lectura en voz alta o el uso de una sola palabra clave no han resultado estrategias exitosas. Por lo tanto, debe explorar otras soluciones para ese problema. Veamos su respuesta:

Javier Méndez Rico [10:02]: ¡Buen día, Lesly! Me gustaría poner un ejemplo para ver si te da ideas de cómo comprender muy bien las instrucciones de las actividades. Fíjate en esta instrucción:

*Debes leer el texto e identificar las ideas principales de cada párrafo para luego resumir en dos renglones el argumento principal.*

Como verás, hay tres cosas que te pide hacer:

1. leer,
2. identificar ideas principales de cada párrafo y
3. resumir el argumento.

Si usas una palabra clave, quizás *idea*, dejas fuera dos de las cosas que debes hacer. ¿Qué se te ocurre que puedes hacer para recordar con precisión lo que debes hacer?

Tè mando muchos saludos,

Javier

Como podemos observar, el consejero no impone una estrategia, solo plantea una posibilidad para que la alumna construya su solución:

Lesly Adriana Retana Valdez [11:28]: ¡Ya pude! Con tu mensaje pensé que lo que me hace falta es numerar las cosas que debo hacer y apuntarlas en mi libreta. Hice la actividad 3b de esta forma y tuve todo bien. Gracias, Javier. Voy a seguirle así.

## 2. ¿Cómo vas a saber que esto ya se solucionó?

Poder identificar con precisión signos de solución constituye uno de los pilares para resolver cualquier asunto. De hecho, de Shazer (2000 en Ive, George & Ratner, 2012) señala que es uno de los elementos centrales para tener éxito en el proceso. Implica tener claridad de la meta, lo que permite identificar pasos concretos para llegar a ella. Veamos un caso:

*Consejera:* ¡Hola, Rodolfo!

*Rodolfo:* ¡Hola, Susi!

*Consejera:* ¿Cómo vas? ¿Todo en orden?

*Rodolfo:* Pues estoy en un lío, maestra. No he podido avanzar después del tercer tema. La verdad hubo algo que no entendí y luego se puso mal mi niña y mi mujer se intoxicó con algo que comió. Total, que no he dejado de ver doctores y apenas ahorita estamos saliendo de todo eso ¡y con unas deudas tremendas!

*Consejera:* Se ve que estuvieron agitados estos días y que hiciste lo necesario para resolverlo todo.

*Rodolfo:* Pues sí, pero ya me atrasé mucho y no me siento seguro. Mejor dejo este curso. No veo solución.

*Consejera:* ¿Cómo vas a saber que ya resolviste este asunto?

*Rodolfo:* Pues... Ya habría entendido todo y estaría al día.

*Consejera:* A ver: tienes el equivalente de cinco días de retraso y tu mujer y tu niña ya están bien. ¿Qué vas a hacer?

*Rodolfo:* Pues podría pedirle asesoría a mi profe para solucionar la duda que tuve y dedicar un tiempo a estudiar antes de entrar a trabajar. A lo mejor si toda esta semana lo hago, puedo estar al día para el domingo.

*Consejera:* Parece una buena idea. ¿Cuándo le pedirás apoyo a tu profe?

*Rodolfo:* Pues... puedo hacerlo ahora mismo.

### 3. ¿Cómo lo vería otro?

Uno de los problemas que todos enfrentamos es que tenemos lo que se ha dado en llamar “ceguera de taller”. Estamos 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. Como dice Nardone (2007, p 97): “Si nos habituamos a ver las cosas desde perspectivas diferentes, nos entrenamos en la elasticidad mental”. Una forma de hacerlo es preguntarle a un alumno con malos hábitos de estudio, qué contestaría alguien que vive con él (la esposa, la hermana, el hijo...)

si se le preguntara cómo piensa que estudia el alumno en cuestión. La conversación podría ser así:

*Estudiante:* Pues yo creo que mi mujer diría que me conecto tarde y cansado. Nomás me quito la chamarra, me siento en el comedor y prendo la computadora. Yo creo que diría que no aprovecho bien porque ceno mientras estoy estudiando y me paro a ver la tele que mis hijos tienen prendida en la sala. Diría que me doy demasiados descansitos. Además, cuando suena el teléfono yo soy quien se para a contestar y cuando es para mí, pues me tardo en regresar a estudiar. Ya cuando se acuestan, yo estoy cabeceando frente a la compu y pensando que me tengo que levantar temprano a trabajar.

*Consejero:* ¿Y qué le recomendarías a una persona como la que tu mujer describe en esta conversación que imaginaste?

*Estudiante:* Pues la verdad está muy fácil: no debe estar en el comedor. Si en lugar de llegar ahí cenara rápido y se metiera a su recámara, solo y sin interrupciones, le aprovecharía mucho más el tiempo y estaría más concentrado.

*Consejero:* Parece una buena idea. ¿Piensas hacer algún cambio en tu forma de estudiar?

*Estudiante:* Hoy mismo empiezo a estudiar en mi recámara.

Es importante lograr que el estudiante verbalice en una oración breve la forma en que cambiará. De esta manera, lo probable es que se sienta dueño de la idea, la recuerde mejor y, por lo tanto, la lleve a cabo.

#### 4. ¿Cómo podría seccionar la solución en pequeños pasos?

Estudiar en línea implica una serie de retos importantes para muchos estudiantes que, o bien dejaron de serlo por un periodo prolongado, o bien tratan de jugar con las mismas reglas que lo hacían en educación presencial. El solo hecho de introducir un compromiso que implica varias horas al día en una rutina que hasta el día anterior estaba llena de otras actividades (salir con los hijos, tomar café, trabajar otro turno, cuidar a un familiar, hacer ejercicio, etc. hasta cuestiones recreativas como ver la televisión toda la tarde) puede implicar un desafío. Algunos estudiantes en esta modalidad se sienten abrumados, en particular en los primeros días, por lo que viven como bajo una avalancha de responsabilidades y con la necesidad de invertir

muchas horas al estudio. Una opción para intervenir es el método de los pequeños pasos, que implica lograr el compromiso con algo sumamente fácil de cumplir e ir añadiendo responsabilidades o tiempos adicionales (O'Hanlon, 2006). Incluso, conviene preguntar directamente: ¿cuál es un pequeño paso que te lleva en dirección de tu meta de estudio? (Kim, Kelly & Franklin, 2017). Esto podría conducir a algún arreglo en la rutina del estudiante, Un diálogo telefónico o por videollamada podría ser el siguiente:

*Consejero:* Entiendo que hasta hace poco ibas todos los días al gimnasio, lo que disfrutas mucho y ahora sientes que el número de horas comprometidas en este programa es grande y te impide seguir con tu rutina de ejercicio.

*Estudiante:* Exacto. Quiero estudiar, pero tampoco quiero dejar de hacer lo que me gusta.

*Consejero:* A lo mejor hay alguna forma de combinar ambas actividades. Me dices que, como no conoces suficientemente esta modalidad, estás dedicando tres horas al día para hacer tus propedéuticos y que, una vez que pasa una hora, empiezas a pensar en el gimnasio. ¿Es así?

*Estudiante:* ¡Exacto!

*Consejero:* Y... lo que dedicas después de la primera hora no tiene la calidad necesaria porque estás pensando en el gimnasio, ¿o sí?

*Estudiante:* En realidad, no. Son horas perdidas para el estudio.

*Consejero:* Entonces, ¿qué te conviene hacer al terminar esa primera hora?

*Estudiante:* Pues a lo mejor le dedico solo una hora, voy al gimnasio y luego regreso a estudiar otra hora. La verdad, es que nos piden solo dos horas de dedicación al día durante los propedéuticos. Con eso ya cubriría todo. Pruebo hoy, a ver cómo resulta.

Por supuesto, el consejero debe hacer una llamada al día siguiente. Si las cosas funcionaron bien, debe preguntarle si estaría dispuesto a dedicar 70 minutos seguidos antes de ir al gimnasio (un pequeño paso más). Si considera que no, hay que bajarlo a una hora y cinco minutos e ir haciendo el camino hasta lograr dos horas seguidas de estudio. Siempre hay que dar reconocimiento por los logros parciales y por el final. Una vez que el estudiante puede estudiar dos horas seguidas, podrá seguir con esa rutina durante los primeros meses en que los cursos propedéuticos, en

el caso que ilustramos de B@UNAM, exigen solo una dedicación diaria de dos horas o 3.5 en el caso de X-ini, la experiencia inicial de la nueva versión de B@UNAM. Cuando llegue a las asignaturas, podrá ir al gimnasio o tomar un descanso después de ese periodo de estudio y luego continuar con las dos restantes.

## 5. ¿Cómo frasear los problemas en términos resolubles?

Con frecuencia, expresamos los asuntos que nos conciernen en términos que no conducen a soluciones, sino a un estado de imposibilidad (O'Hanlon, 1999). Utilizar términos resolubles es una herramienta que está estrictamente ligada a la premisa fundamental de utilizar el lenguaje de manera estratégica: si al dialogar con el otro utilizamos un lenguaje patologizante o problematizador, es poco probable que podamos mediar para encontrar y aplicar soluciones. En cambio, cuando decidimos utilizar el lenguaje estratégicamente y mediamos para que el otro frasee el asunto que le concierne en términos solucionables, avanza enormemente en la procuración de bienestar. Veamos un ejemplo:

*Marlon:* Simplemente, yo no soy bueno para las matemáticas. En primaria y secundaria reprobé varias veces y no hubiera sacado el certificado si no fuera porque copié en los exámenes y presenté tareas adicionales con la ayuda de mis amigos. No sé trabajar con números. Punto.

Si el consejero se engancha con ese razonamiento que está centrado en la imposibilidad de tener éxito en esa disciplina, efectivamente será imposible que el alumno tenga un buen desempeño. Puesto así, el problema no tiene solución: ¿cómo lograr que un alumno que no puede con las matemáticas las aprenda? El reto está en salir de ese terreno minado que no admite otra posibilidad. Una fórmula es encontrar una fisura en el razonamiento y lograr que exprese el asunto en términos solucionables.

*Consejera:* Déjame entender este asunto. ¿Puedes sumar cifras de un dígito como 7 más 4?

*Marlon:* Bueno, eso sí lo sé hacer. Cualquiera lo puede hacer: la respuesta es once.

*Consejera:* Bueno, no cualquiera: los que de verdad tienen un problema con las matemáticas no pueden sumar. A ver, dime si sabes restar, por ejemplo, 50 menos 25.

*Marlon:* No me entendiste. Eso sí lo puedo hacer, son los contenidos del prope los que me parecen muy difíciles.

*Consejera:* Corrígeme si me equivoco: puedes trabajar con números en algunos aspectos y en otros no lo has logrado aún. ¿Es así?

*Marlon:* Bueno, sí. Hay cosas que sí sé hacer.

*Consejera:* Cuando hace años yo no sabía usar la computadora para redactar escritos pensé que era de otra generación y que yo no podría manejarla nunca. Mi hija me comentó entonces que si yo podía escribir a máquina (y lo podía hacer), usar la computadora era posible. Me dijo que ella me enseñaría a usar lo que yo ya sabía con máquinas eléctricas en el manejo del procesador de palabras. Entonces logré usarlo y mira, ahora me dedico a esto como labor de tiempo completo...

*Marlon:* ¿Qué me quieres decir?

*Consejera:* ¿Cómo se parece esto que me sucedió a mí con lo que estamos platicando?

*Marlon:* Supongo que entonces lo que tenemos que hacer es que, usando lo que sí sé hacer con números, pueda entender los contenidos del prope de mate. ¿Te parece que pudiera ser algo así?

*Consejera:* Pues sí, eso sería bueno. Vamos a platicarlo con tu asesor, para que él se encargue de hacer lo que mi hija hizo conmigo. ¿Te parece un buen plan?

Vale la pena detenernos en este diálogo, ya que incorpora algunas herramientas secundarias pero importantes del trabajo en terapia breve. Independientemente de que, como en todos los ejemplos, se media para que el otro sea quien construya y frasee el plan de acción y las conclusiones, aquí además se utiliza el protocolo “corrígeme si me equivoco” (Nardone, 2007). Al utilizar esta frase, el consejero se ubica no como el experto o alguien con conocimiento superior, sino como alguien que propone a quien toma las decisiones –en este caso, el estudiante- una interpretación. Al pasar la responsabilidad al alumno, es él quien toma la responsabilidad de lo que concluye: que sí puede con algunos aspectos de la matemática. También conviene observar que cuando se habla de la limitación que el alumno presenta en ciertos aspectos se utiliza la frase: “no lo has logrado **aún**”. Al incluir la palabra “aún” se establece la viabilidad del logro en algún momento, lo que contribuye a neutralizar la sensación de imposibilidad con que se inició esta conversación. De hecho, con esa sola palabra de tres letras estamos asegurando de manera implícita que va a lograr el éxito.



## 6. ¿Cómo cambiar la intensidad?

Una forma de frasear de manera solucionable los problemas es el uso de la herramienta de cambio de intensidad. Si bien es siempre importante que el otro se sienta escuchado, también es importante que, con nuestro lenguaje, podamos cambiar la percepción de que un cambio es poco viable en el asunto en cuestión. Por ejemplo, en el caso de un asesor que se siente enojado y derrotado por la continua copia que sus alumnos están haciendo en la elaboración de un trabajo, tenemos lo siguiente:

*Asesor:* Realmente me doy por vencido, creo que no nací para ser asesor en línea. Estos alumnos son los peores que he tenido. He intentado todo para evitar que copien: mensajes sobre la importancia de ser honestos, sobre cómo se están formando en el bachillerato, sobre lo creativos que pueden ser si se dan la oportunidad. También he intentado con la amenaza de bajar puntos –y lo he hecho. Nada funciona. ¡Estoy furioso!

*Consejero:* Entiendo. Uno intenta varias soluciones y, al no ver resultados, viene el enojo. Es perfectamente natural.

El cambio de intensidad está en la modificación de la palabra “furioso” por “enojo” que es una emoción menos grave, menos intensa y, por eso mismo, más solucionable. Si el consejero diera acuse de recibo de esta comunicación usando la palabra “furia” (“Entiendo que estás furioso”), sin duda sería más difícil llegar a un punto en la conversación en que el asesor pueda ver posibilidades de cambio. En esta respuesta el consejero utiliza otra herramienta: la *normalización del síntoma*, al decir que es perfectamente natural y al utilizar el pronombre “uno”, que incluye al consejero mismo. Con ello, hace sentir al asesor no como una excepción o como un fracaso, sino como alguien que enfrenta una situación que es probable, lo cual incide en que el autoconcepto del asesor se preserve.

Así como se puede utilizar el cambio de intensidad para bajar la potencia de sentimientos o emociones negativos, también es posible potenciar los positivos. Por ejemplo:

*Consejero:* Quiero felicitarte por el manejo del caso de Roberto. El archivo que le enviaste le permitió entender algo que llevaba toda la secundaria sin comprender y que le estaba impidiendo seguir adelante con esta primera asignatura del bachillerato.

*Asesor:* Muchas gracias. Fue bueno que entendiera.

*Consejero:* Sí, fue excelente esa intervención.

El cambio de intensidad está en no contestar con algo similar a “fue bueno que entendiera” sino con un “excelente”. Además, en esta respuesta el consejero le devuelve el crédito al asesor al hablar de la intervención y no solo de que resulte positivo que el estudiante entienda. Con ello, el consejero reconoce al asesor y amplifica su éxito.

## 7. ¿Cómo podría ser peor?

Se trata de conocer todo lo que puede fallar para poner atención en lo que hace que algo funcione. Se dice que “si quieres enderezar una cosa, aprende antes todos los métodos para torcerla aún más” (Nardone, 2007, p. 17). Ilustremos esto con el caso de un alumno que no ha abandonado la necesidad de tener un registro en papel de los materiales de estudio. Algunos estudiantes, aunque pasan a la modalidad a distancia, sienten una nostalgia por tener papeles a la mano, lo que hace que el tiempo de imprimir las pantallas y archivos adjuntos, así como manipularlos, consuma el periodo destinado a aprender una unidad. De esta forma, cuando un estudiante señala que por más que se dedica a estudiar no termina con el material previsto, podríamos preguntarle cómo podría ser peor:

*Estudiante:* Bueno, pues podría ser incluso peor si, además de imprimir todo el material y subrayarlo, como hago ahora, hiciera resúmenes de cada página, grabara en audio los contenidos y luego tuviera que escucharlos. Sería todavía más terrible si además hiciera unos mapas mentales con colores y escribiera en tarjetitas las ideas principales de cada párrafo.

*Consejero:* Me decías que imprimir y subrayar todo el material te lleva unas 25 horas a la semana, es decir, cinco más de las previstas para completar no solo la lectura sino también las actividades de aprendizaje, ¿verdad? ¿Cuánto tiempo adicional te llevaría hacer resúmenes, grabar en audio los materiales, escucharlos, hacer mapas mentales y escribir las tarjetitas con ideas principales?

*Estudiante:* ¡Uy! ¡Un mundo de tiempo! Seguramente, aunque no durmiera día y noche, apenas acabaría en más de una semana.

*Consejero:* ¿Y crees que aprenderías más?

*Estudiante:* No, no lo creo. Cuando estoy imprimiendo y subrayando, en realidad estoy pensando todo el tiempo que no voy a terminar. Eso me bloquea por completo y no comprendo lo que proceso.

*Consejero:* ¿Qué sería recomendable, entonces?

*Estudiante:* Creo que debo leer en pantalla y solo tomar notas de lo que me parezca lo más importante. Recuerdo mejor lo que estudio cuando hago pausas y me pregunto a mí mismo si estoy entendiendo a fondo. Hago una especie de autoexplicación y sigo adelante. Voy a dejar de imprimir los materiales. Creo que será más efectivo.

#### 8. ¿Cómo identificar problemas que son la solución y soluciones que constituyen el problema?

Aunque parece algo enredado y contrario a la lógica, hay muchos problemas que en realidad son la solución y muchas soluciones intentadas que generan o mantienen los problemas. Veámoslo en nuestro contexto: un asesor puede tratar de “cambiar” a su alumno que parece solo buscar, copiar y pegar información de Internet. Al asesor le parece muy negativa esta conducta y cuanto más le indica que no lo haga, el estudiante parece hacerlo con mayor frecuencia. Esto lleva a una relación cada vez más seca y difícil entre ellos, lo cual, en general, no conduce a un buen aprendizaje.

Thompson (1998 en Boynton & Boynton, 2005) señala que el arma más poderosa que los maestros tenemos para fomentar un clima de aprendizaje es el establecimiento de una relación positiva con los estudiantes. Cuando veamos este patrón en donde ante una intervención del maestro para evitar que el estudiante presente una conducta, éste incrementa su frecuencia o intensidad, conviene preguntarnos si la solución es el problema. En el caso que presentamos el asesor podría pedir al estudiante que busque, copie y pegue información de Internet y que luego haga una propuesta personal a partir de lo que leyó. Así, el problema se convierte en disparador de una actividad cognitiva interesante y en la que el alumno podrá demostrar su manejo de la información o habilidades involucradas.

#### 9. ¿Cómo aprovechar lo que trae el otro para que logre construir soluciones?

Uno de los principios fundamentales de este enfoque es utilizar lo que trae el otro para mediar en la construcción de soluciones. Hay que considerar lo que aporta su lenguaje, sus intereses, sus creencias fundamentales, su conducta, sus síntomas y sus resistencias (éstos dos últimos, en particular, en escenarios clínicos) (O’Hanlon, 1989). En el libro de O’Hanlon se resume el caso más famoso del uso del lenguaje del otro, de un paciente de Milton Erickson que había sido internado en un hospital psiquiátrico y que hablaba usando una “ensalada de palabras”. Aunque parecía tratar de comunicarse, nadie lo comprendía, por lo que no habían podido establecer su historia clínica ni una terapia para él. Erickson pidió a un empleado

que subrepticamente registrara en taquigrafía sus discursos para luego analizarlos. Concluyó que no era posible identificar emisiones coherentes y decidió hablar de la misma manera con él, tomando turnos. El paciente poco a poco incorporó frases con sentido, a partir de lo cual se pudo registrar su historia y se le facilitó terapia que condujo a su alta.

Ilustremos con un ejemplo de conversación el aprovechamiento de lo que el asesor aporta en una llamada por Skype para lograr movilizar al cambio:

*Consejero:* Hola, Pepe. Me da gusto saludarte.

*Asesor:* ¿Qué tal, Víctor?

*Consejero:* Pues muy interesado en la forma en que trabajas con los buenos estudiantes. Veo que hay alumnos que han tenido muy buen desempeño. Han recibido, de tu parte, mucha retroalimentación sobre los puntos que hacen que sus trabajos sean sobresalientes. Creo que es muy estimulante para ellos.

*Asesor:* Gracias, la verdad es que me gusta mucho trabajar con estudiantes como Paola y Bernardo. Se nota su interés por la ciencia, preguntan, buscan información, hacen muchas hipótesis...

*Consejero:* Se nota tu gusto, yo creo que tu interés por la ciencia y tu actitud de hacer hipótesis y buscar información constantemente se reflejan en tu interés por ellos.

*Asesor:* Bueno, me acuerdo de cuando yo mismo era estudiante. Tuve un maestro que se dio cuenta de mi interés y me dio mucho apoyo. Fue determinante para que yo eligiera carrera.

*Consejero:* Sí, es increíble cómo un maestro puede ser determinante para un estudiante. Me pregunto cómo serlo con chicos como Rodrigo que no parecen tener mucho interés. Me he fijado, por ejemplo, que en sus presentaciones solo habla de cómo le encanta estar con sus amigos en el parque, con su bici y patineta...

*Asesor:* ¿Rodrigo? Ah, sí. La verdad es que es de los que ni se notan.

*Consejero:* ¿Y cómo podrías facilitar que se notara?

*Asesor:* Bueno, quizá debería dedicarle más tiempo, preguntarle más.

*Consejero:* ¿Sobre sus intereses?

*Asesor:* Igual y sí. A lo mejor me puedo agarrar de algo que sí le guste para ligarlo con la ciencia.

*Consejero:* ¿Cómo podrías ligar algo como las patinetas con la ciencia?

*Asesor:* Bueno, tiene todo qué ver: velocidad, fuerza centrífuga y otros principios físicos se aplican perfecto a las trayectorias que hacen los eskatos.

*Consejero:* Suena muy bien. ¿Interesarlo en esos términos podría generar que tú mismo fueras determinante como lo fue aquel maestro contigo?

*Asesor:* Igual y sí. Voy a chatear con él sobre estas cosas y te comento luego.

Analicemos qué sucedió en este diálogo. Podemos descubrir que el propósito de la videollamada es lograr que Pepe se interese por los estudiantes con desempeño regular y bajo y no solo por los excelentes. Una forma impulsiva de hacerlo sería “regañarlo” con una intervención del tipo: “te quiero pedir que estés al tanto de los alumnos como Rodrigo, porque he visto que solo te interesan los muy altos como Paola”. Abordar el asunto de esta manera puede lastimar al asesor o generar defensas del tipo: “Claro que estoy al tanto de todos”, que no nos conducen a un diálogo productivo. En cambio, las intervenciones que se dan en un tono no solo respetuoso, sino cordial, y que involucran un elogio sincero tienden a ser muy efectivas.

En este diálogo el consejero empieza por dar reconocimiento a algo que el asesor aporta: su interés por los sobresalientes. Siempre es importantísimo dar un elogio sincero por el cumplimiento de metas y por la exhibición de conductas que faciliten el éxito. En ese sentido, el consejero debe ser un “amplificador del cambio” que lleven a cabo asesores y estudiantes.

A partir de ello y usando su lenguaje (palabras clave como *interés, maestro determinante, hipótesis*) el consejero logra conducir la conversación hacia el punto de su interés: la atención a los alumnos no sobresalientes. Utiliza la misma estrategia que el asesor: tomar un ejemplo concreto (el asesor habla de Paola y Bernardo, mientras que el consejero ejemplifica al estudiante desmotivado con Rodrigo) y desliza la posibilidad de que el asesor mismo se convierta en alguien determinante en la vida de un estudiante así. De esa forma, aprovecha la admiración y relación afectiva que se perciben en el asesor por aquel maestro de su juventud, con lo que potencia su motivación para atender a alumnos con bajo desempeño.

## 10. ¿Cómo lograr que el otro cumpla con su labor cuando tiene una historia de incumplimiento?

Con frecuencia, el consejero puede observar que el problema que el estudiante o el asesor plantea está relacionado con que hay un incumplimiento constante de sus responsabilidades. Como es evidente, indicar de manera directa la conveniencia de cumplir con la labor genera resistencias (a partir, por ejemplo de justificaciones racionales para no cumplir del tipo: “tiene razón, pero resulta que en este momento es difícil que pueda concentrarme debido a la situación que estoy viviendo”) o bien genera acuerdos fingidos (“sí, ahora mismo lo haré”, solo para comprobar días después que no se cumplió lo prometido). Por ello, es importante siempre pensar qué diría el sentido común y alejarse de ese camino ya que, seguramente, se trata de una estrategia que fue intentada por personas cercanas y que no condujo al cambio.

Una forma de hacer probable que se genere ese cambio es el uso de la técnica llamada “ilusión de alternativas” (O’Hanlon, 1989). Se trata de solicitar al otro que escoja entre dos o más opciones que llevan al cumplimiento de la labor. Un ejemplo es: “¿Prefieres empezar a hacer este ensayo antes o después de cenar?”. Sea que escoja una u otra opción, el estudiante estará cumpliendo con su labor. Se trata de que tenga la sensación de control dentro de un marco que permite el cumplimiento de sus deberes.

## 11. ¿Cómo trabajar con quien tiene ganancias secundarias por la conducta que debiera cambiar?

A veces podemos darnos cuenta de que la conducta disfuncional del estudiante le aporta algún tipo de ganancia. Ello hace que sea muy difícil tener un diálogo racional que conduzca al cambio, ya que el alumno o bien no se percata del problema o percibe que esas ganancias superan sus expectativas en caso de que realizara el cambio. En estos casos es indispensable trabajar de manera indirecta ya que la resistencia que el otro impone no permite incidir adecuadamente a partir de un mensaje directo. En el extremo, no trabajamos con ellos, sino con sus padres o pareja en caso de que identifiquemos que ellos sí están motivados y pueden incidir en la conducta del involucrado (Papantuono, 2007). Un ejemplo es el caso de un estudiante adolescente que engaña a sus padres haciéndolos pensar que está estudiando al estar sentado frente a su tableta, cuando en realidad está bajando música o invirtiendo tiempo en sitios de redes sociales. El contacto con otros vía Internet y la posibilidad de estar al día en términos de las canciones del momento (e incluso el sentirse “por encima del sistema”) constituyen estados tan satisfactorios para este alumno que persiste en su engaño. El consejero puede decidir hablar con los padres, explicarles cómo detectar qué tipo de contenido tendría que aparecer en pantalla si el chico

está estudiando y construir con ellos una solución que involucre una negociación de tiempos dedicados a lo social y recreativo, así como al estudio.

Papantuono sugiere incluso prescribir la resistencia en los casos de quienes directamente indican que son incapaces de cambiar (“por más que haga, no me concentro y me pongo a ver otras páginas. Soy muy distraída”). En este caso el reforzador principal de la conducta es incumplir las instrucciones, lo que le da poder al estudiante. Una posibilidad es recomendarle, vía telefónica o por Skype, que haga todo lo posible por **no concentrarse**: “Con objeto de tener un panorama más claro de tu dificultad para concentrarte en tus estudios, te voy a pedir que hagas todo lo que puedas para no concentrarte. Trata verdaderamente de no entender nada de lo que lees, intenta traer a tu mente cuantos pensamientos ajenos al estudio puedas”. De esta forma, el estudiante se encuentra en un denominado doble vínculo positivo: si cumple la indicación, deja de desafiar al consejero y deja de presentar resistencia. Si no cumple la instrucción y se concentra, aprende y también deja de presentar la resistencia. Ambos resultados son útiles para el aprendiz, ya que abre la posibilidad de un trabajo directo con su docente.

## 12. ¿Cómo será todo cuando ya esté resuelto?

Se trata de una intervención muy efectiva porque focaliza la atención del otro en un futuro deseable que detalla los elementos de la solución misma. De hecho, existe una intervención llamada “El milagro” y desarrollada por Steve de Shazer (2000; Metcalf, 2017) que se puede utilizar con idéntico fin. El protocolo implica dar al estudiante o asesor las siguientes instrucciones: imagine que esta noche, mientras duerme, se le concede un milagro. Usted no se da cuenta, porque duerme profundamente. Quiero que me describa todos los detalles que vivirá el día de mañana y que poco a poco le harán concluir que efectivamente, a usted se le concedió un milagro”.

Exploremos un ejemplo de la herramienta general:

*Asesor:* Creo que me he enganchado con este grupito de tres alumnas que me desafían continuamente. Les indiqué que no podían usar cierto material que ya conocían para hacer su trabajo y cuando entregaron el documento, lo habían usado. Como no puse consecuencias y la calidad era buena, no tuve más remedio que aceptarlo. Luego querían trabajar juntas y no aceptaron la regla de cambiar de equipo que yo había establecido. Al final, entregaron el trabajo conjunto y, nuevamente, cumplía todos los requerimientos, por lo que tuve que calificarlo con una muy buena nota. Ahora estamos en otra situación: no quieren el tema que les asigné para el debate final e intentan convencerme de cambiarlo. Es como si siempre me ganaran.

*Consejero:* Se me ocurre un ejercicio breve. ¿Quieres hacerlo?

*Asesor:* ¡Órale!

*Consejero:* Imagínate que esta noche, a las tres de la mañana, estás profundamente dormido y de golpe se te concede un milagro con relación al asunto de estas tres niñas. Tú no te percatas de que el milagro sucedió en ese momento, porque estás totalmente dormido. Quiero preguntarte qué pasará mañana, momento a momento, para que te vayas dando cuenta de que el milagro efectivamente sucedió.

*Asesor:* Déjame ver. Abro la plataforma y veo que cada una de ellas siguió las reglas.

*Consejero:* Ajá. Y luego, ¿qué haces?

*Asesor:* Yo creo que las felicito, les escribo algo como: “Tu trabajo resultó muy completo. Tiene claramente establecido el objetivo, usaste más de las tres referencias que la actividad señala como mínimo y las citaste de acuerdo con el formato APA. Lo más importante es que supiste cuestionar a los autores que citas y también integrar las coincidencias de los textos. Finalmente, tu cierre incluye las conclusiones y dejas abierta una interrogante interesante para el lector”.

*Consejero:* Creo que cualquier estudiante se motivaría mucho con un reconocimiento tan sincero y detallado. Quiero preguntarte algo más: cuando no siguieron tu indicación sobre el tema del debate, ¿cumplieron el propósito de aprendizaje de la actividad?

*Asesor:* Pues en realidad sí. De hecho, son muy buenas en prácticamente todo lo que hacen.

*Consejero:* Si cumplen el propósito de aprendizaje, ¿es relevante que sigan al pie de la letra las cuestiones formales como esa?

*Asesor:* Pensándolo así, creo que no. Me parece que me afectó personalmente, porque sentí que no me hicieron caso, pero la verdad es que lo importante es que aprendan. Creo que voy a darle menos importancia a cómo se organizan y mucho más a asegurarme de que estén aprendiendo.

En este caso, además de ilustrar el uso del milagro, al focalizar que las alumnas estaban cumpliendo adecuadamente con su proceso de aprendizaje, el asesor pudo concluir que está llegando a sus metas y que quizá su afán de control en cuanto a detalles del procedimiento no le permite visualizar ese logro.



Como podemos ver, el milagro evidencia cómo haremos las cosas una vez que están en el camino correcto (Metcalf, 2017). Para llegar a él, con frecuencia debemos usar la siguiente herramienta.

### 13. ¿Cómo estará todo un poco antes de que esté resuelto? ¿Y un poco antes?

En ejemplos como el anterior, falta una pieza previa a la resolución del asunto: ¿qué hizo el asesor para evocar la respuesta positiva (atender las normas de la actividad de aprendizaje) por parte de las estudiantes?

Es muy útil preguntar entonces al otro qué pasó antes de ese momento. Sigamos con el ejemplo:

*Consejero:* Para que haya sucedido este milagro, ¿qué hiciste el día anterior?

*Asesor:* Déjame pensar... Seguramente establecí con todo detalle las características del trabajo que debían hacer. Si bien hay recomendaciones generales en la plataforma, me parece que conviene precisar algunos detalles para que los trabajos sean de mayor calidad.

*Consejero:* ¿Cómo los precisaste ese día antes del milagro?

*Asesor:* Pues señalé algo como: “Para la actividad 14 es importante que ustedes realmente procesen con atención al menos tres textos sobre la Revolución Francesa de autores tanto mexicanos como extranjeros. Fíjense en qué puntos concuerdan y en cuáles difieren y establezcan, una vez que tengan claro el panorama planteado por ellos, cuál es su postura personal. Como siempre, su trabajo debe usar el sistema APA. Sin estas características, los trabajos no serán aceptados. Al seguir estas instrucciones, ustedes verán la comprensión profunda que generan sobre un evento que aún hoy sigue marcando nuestra vida”.

Como se puede ver, con esta breve conversación, el asesor tiene claridad sobre lo que debe hacer. Nuevamente no señalamos lo que el asesor no hace bien (no precisaba las consecuencias del incumplimiento de sus instrucciones; antes había dicho: “Como no puse consecuencias y la calidad era buena, no tuve más remedio que aceptarlo.”). Lo importante es que el asesor construya la solución y que, como consejeros, la amplifiquemos:

*Consejero:* ¿Cómo es diferente de las instrucciones que has dado antes?

*Asesor:* Este mensaje es muy claro y no hay duda de lo que tienen que hacer. Además, es claro que si no lo entregan así, no lo voy a evaluar.

*Consejero:* ¡Ah! Precisaste con claridad las consecuencias. Es una buena idea.

Una variación del “Milagro” de Steve de Shazer es la “Técnica de la bola de cristal” del mismo autor (s/f en O’Hanlon & Weiner-Davis, 1989). En ella, usando hipnosis en un entorno clínico, se genera una pseudo-orientación en el tiempo y la persona asume que está en el futuro cuando su asunto ya está resuelto. El terapeuta le pregunta simplemente cómo logró su meta.

#### 14. ¿Cómo puedo potenciar los aspectos conducentes a soluciones cuando parece haber poca motivación?

En ocasiones, los consejeros encontramos alumnos o asesores que ven poca posibilidad de éxito en su labor. Evidentemente, para ellos una opción es escapar de la situación, que es exactamente lo que el consejero debe prevenir. Se trata de una variable relevante en tanto que se ha visto que es crucial para el resultado de aprendizaje (Jung, 2006 en Azaiza, 2011).

Pensemos en una alumna ya mayor que ha tenido algunas dificultades personales y familiares y que de pronto se enfrentó a una asignatura que le ha parecido muy difícil. Aquí tenemos una transcripción de una video-llamada:

*Paulina:* No maestra, las cosas se han puesto muy complicadas. Con las lluvias se reblandeció el techo de mi casita y se empezó a colar el agua. Mis hijos que me ayudan están pasando por situaciones apretadas y nada que han venido. Yo no puedo pagar al albañil para que lo arregle. Además, ya me atrasé con la asignatura porque, la verdad, no le entiendo. Es de esos tiempos en que nada está bien y en que todo lo que hago me sale mal. La verdad, quisiera pasármela sin la preocupación de la escuela.

Ante un planteamiento así, conviene usar la llamada “tarea de primera sesión” (de Shazer, 1985 en O’Hanlon & Weiner-Davis, 1989). Consiste en pedirle al otro que observe muy bien lo que entre esta llamada y la siguiente (dentro de, por ejemplo, dos días) sucede en su casa y quiere que siga pasando. Esta tarea permite que la persona ubique recursos para su adecuado desempeño y genere y mantenga motivación hacia sus logros.

Veamos la continuación de la conversación, un par de días después:

*Monse:* ¡Hola, Paulina! ¿Cómo le fue con la tarea?

*Paulina:* Pues fíjese, maestra, que me di cuenta de que tengo mucho apoyo que no estaba viendo. Cuando me dijo que me fijara en lo que quiero que siga pasando, me di cuenta de que mi ahijado que me visita con frecuencia me resuelve mucho.

Resulta que al verlo antier le conté del techo y rapidito trajo a otros dos amigos y me resolvieron el problema. Pienso que sus visitas son algo que quiero que siga pasando porque, además, mientras estaban con lo del techo, les conté de la actividad donde me atoré y uno de sus amigos resulta que estudia Filosofía y me empezó a explicar y ¡zaz!, de repente le entendí y me senté a hacer la actividad.

La consejera, ante esta conversación, solo amplifica los logros, la felicita por contar con el apoyo de la gente que la quiere y le menciona que debe ser una madrina cariñosa y atenta para recibir tanto apoyo de su ahijado. Así, cierra la conversación habiendo potenciado la motivación de la señora Paulina.

### 15. ¿Cómo evitar las barreras de quien es muy racional y parece descalificar todo intento exterior de cambio?

Con alguna frecuencia tenemos estudiantes o asesores que parecen hacer esfuerzos muy grandes por no cambiar. Dado que el cambio es inevitable, quien se mantiene en una postura inamovible de hecho invierte grandes cantidades de energía en no modificar su estatus. Estas personas suelen ser muy cerebrales y tienen un razonamiento perfectamente estructurado para continuar con su forma de abordar los asuntos. Por ejemplo, si usáramos un enfoque tradicional para trabajar con un estudiante que considera que la actividad de aprendizaje solicitada no es relevante (aunque para el asesor es evidente que el alumno no ha comprendido), quizá le daríamos explicaciones como: “es una actividad que te permitirá entender el concepto de radioactividad”, a lo cual él podría contestar que ya lo entendió o que hay otras formas de comprenderlo. Discutir en esos términos se convierte en una lucha de razonamientos que puede no tener fin y que no genera el compromiso del estudiante hacia la actividad.

Una forma alterna de trabajar con estas personas es usando analogías o metáforas (Ross, 2003): la idea es evitar las defensas racionales que el individuo puede imponer y entrar a su sistema a través de lo que se ha llamado *el camino del hemisferio derecho*. Al usar símiles, historias, imágenes o representaciones alternas de lo que se quiere comunicar, el otro tiende a permitir el acceso a esa información, con lo que el cambio se hace probable. Sigamos con nuestro ejemplo:

*Consejero:* ¿Cómo estás, Jorge?

*Jorge:* Bien, ¿y tú?

*Consejero:* Pues aquí pensando en un cuentito que le leí ayer a mis hijos...

*Jorge:* ¿Un cuento?

*Consejero:* Sí, se trataba de un campesino que iba en camino al reino y se encuentra primero a un pato. Lo quiere matar para asarlo, pero el pato lo convence de que no lo haga y que coma setas del bosque en su lugar, porque él seguro le será útil más adelante. Luego se encuentra a una cigüeña con un plumaje muy bonito. Ella lo convence de que no le quite sus plumas porque seguro en el futuro le podrá ser de utilidad. Finalmente se topa con un mosquito que lo iba a picar. Cuando estaba a punto de aplastarlo, el mosquito le suplica que no lo mate: algún día lo compensará por esa acción. El campesino se va pensando que en realidad nunca podrá usar la ayuda de un pato, de una cigüeña y de un mosquito. Llega al reino y los guardas reales lo toman por un delincuente, lo llevan ante el rey que está de muy mal humor y ordena que lo ejecuten. Él recuerda su camino, pide que le perdonen la vida y que él seguro podrá hacer algo por el rey. El rey se ríe pensando que nunca necesitará nada de un campesino, pero ante su insistencia le explica que se encuentra de muy mal humor porque no ha logrado tener hijos varones para sucederlo en el trono, perdió su anillo real en el estanque del bosque y está amenazado por un ogro torpe y enorme que dice que destruirá el reino. El campesino llama a los animales del bosque y logra que la cigüeña traiga al heredero, que el pato encuentre el anillo y que el mosquito le quite el sueño todas las noches al ogro que, cansado, deja de amenazar al reino.

*Jorge:* ¡Está bueno el cuento!

*Consejero:* Me hace pensar cosas... ¿A ti?

*Jorge:* Pues no sé... A lo mejor que a veces uno piensa que algo que no sirve, en realidad puede ser útil después.

Desde luego, la tentación obvia es hablar de la actividad de aprendizaje que Jorge no quiere hacer. Conviene dejar la conversación de ese tamaño y permitir que la última verbalización de Jorge se convierta en un pivote para que él mismo haga la conexión. En caso de que no suceda, podemos entonces traer en un segundo momento a colación lo que el estudiante dijo.

## 16. ¿Cómo incidir en la conformación de una identidad positiva?

Debemos considerar que al hacer intervenciones no solo incidimos en la construcción de soluciones, sino en el sistema completo en donde operamos. Así, existen algunas intervenciones que sirven para anclar el cambio y que además permiten contribuir a la creación y mantenimiento de una identidad ligada a capacidad para salir adelante. Las preguntas que podemos hacer en este sentido son: ¿Qué aprendiste de ti mismo al lograrlo? y ¿Qué dirían otros de ti al ver cómo lo manejaste? (Iveson, George & Ratner, 2012).

Por ejemplo, en un caso en donde un estudiante cometió un fraude académico y a través de una intervención de su consejera decidió cambiar de estrategia para aprobar, ella puede cerrar ese capítulo con lo siguiente:

*Consejera:* Rodolfo, quisiera preguntarte qué aprendiste de ti mismo al lograr hacer tu trabajo sin apoyarte en el de otros.

*Rodolfo:* Pues... creo que lo que ahora sé es que sí puedo sacar una calificación más o menos buena sin tener que ver lo que hacen mis cuates. Desde chico, siempre me sentí poco seguro de lo que yo hacía y por eso empecé a copiar. La verdad es que varias veces lo tenía bien, pero se me hizo un hábito y, bueno, ustedes se dieron cuenta de que copié la vez pasada. Al hacer la actividad yo solo, veo que sí puedo. Al final de cuentas, estoy contento.

*Consejera:* ¡Qué gusto que estés contento! Oye, Rodolfo, y ¿qué diría tu mamá si supiera?

*Rodolfo:* Bueno, ¡no quiero que sepa que quién sabe cuántas calificaciones anteriores no eran más-más! Pero si supiera que este 8 lo saqué con mi propio esfuerzo, yo creo que estaría contentísima.

## 17. ¿Por qué ahora?

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. Por ejemplo:

*Consejero:* Ari, ¿por qué iniciar este programa ahora? ¿Qué quieres lograr?

*Ari:* Quiero ponerle el ejemplo a mis hijos, para que ellos sepan que estudiar es algo importante y que lo que uno empieza lo debe acabar.

*Consejero:* ¿Hay otras metas relacionadas con el estudio?

*Ari:* Bueno, también espero tener más oportunidades en mi trabajo, a lo mejor más sueldo y otro puesto.

*Consejero:* ¿Qué puesto vas a tener?

*Ari:* Pues quisiera ser jefe de turno, porque es quien decide todo que se produce, reconfirma equipos, soluciona problemas. Yo creo que tengo todo para poder ser jefe de turno, pero sin estudios no me lo van a dar.

El consejero, con esta información, tendrá elementos específicos para reactivar la motivación y prevenir el abandono en momentos posteriores a lo largo del programa, cuando eventos diversos de su vida personal, laboral, familiar y académica puedan poner en riesgo la continuidad de sus estudios.

La última intervención del consejero es: *¿Qué puesto vas a tener?* El uso del verbo en futuro implica la certeza, de su parte, de que lo conseguirá (a diferencia de algo como: *¿Qué puesto tendrías?*). Se trata de una intervención para incidir positivamente en el auto-concepto de la estudiante. Este “lenguaje presuposicional” introducido por O’Hanlon y Weiner-Davis (1989 en Metcalf, 2017) se evidencia en preguntas como: “¿cómo te verán los demás?” o “¿qué diferencia harán estas acciones?”.

### 18. ¿Cómo podemos identificar el cambio?

Con frecuencia quien presenta un asunto que requiere una solución se siente abrumado por el peso que le significa. En esos casos conviene utilizar una escala de medición que permita evaluar cómo evoluciona dicho asunto. Identificar mejoras cuantitativas constituye un gran motivador para promover y mantener el cambio (Palmer, 2015). Veamos este ejemplo: una asesora llama para indicar que debe renunciar de inmediato. Señala que hay demasiadas cuestiones en su vida y que está totalmente sobrepasada por sus apremios.

Aída: Hola, Martín. Te llamo porque, con mucha pena, tengo que decirte que me retiro de esta asesoría.

Martín: ¡Hola, Aída! Me da gusto saludarte. No entiendo bien la situación...

Aída: Mira, todo se me ha juntado: mi bebé tiene calentura desde ayer, mi suegra tuvo un accidente y está en el hospital, yo no acabo de organizarme con el rol de mamá y mi marido está muy deprimido porque las noticias del hospital no son buenas. No tengo cabeza para atender a mi grupo. De verdad me apena, pero siento que, si no dejo esta labor de inmediato, solo voy a complicar la situación del grupo.

Martín: Entiendo, debe ser complicado vivir esta situación.

Aída: ¡Más que complicado! ¡Siento que voy a explotar con este estrés!

Martín: ¿Te puedo hacer una pregunta?

Aída: Sí, dime.

Martín: Si tuvieras que identificar el nivel de estrés que tienes en una escala donde 10 es el máximo nivel posible y 0 el mínimo, ¿en dónde lo ubicas?

Aída: En 10, No, ¡en 12!

Esta medición inicial permite que el consejero y la asesora tengan una indicación clara del estado inicial y que, al hacer una intervención, puedan valorar el cambio.

Martín siguió la conversación con preguntas que permitieron a Aída identificar apoyos dentro de la familia y amigos que pudieran aportar soluciones para que ella pudiera apoyar su marido, visitar a su suegra en el hospital y concentrarse en su labor como asesora, que antes de ese momento le parecía el trabajo ideal que disfrutaba mucho. Después de dar seguimiento durante tres días, como un cierre, indaga sobre el nivel de estrés:

Martín: ¡Hola, Aída! ¡Me da gusto ver que te has organizado super bien!

Aída: Mil gracias, Martín. No sé cómo, pero casi todo ha ido mejorando. Mi bebé ya está como si nada, mi marido está más tranquilo, aunque mi suegra todavía está en terapia intensiva. He recibido tanto de mucha gente, que hasta siento que de todo esto saqué mucho bueno. Ahora sé que hasta mis primas que casi no veía son de lo más solidarias y nos quieren mucho.

Martín: ¡Qué bien! Oye, me gustaría preguntarte cómo anda el estrés. Si 10 es lo más que se puede tener y 0 es lo menos, ¿cómo anda?

Aída: Mmmm... Pues creo que como en 3 o 4. Por supuesto que seguimos muy preocupados por mi suegra, pero sabemos que está muy bien atendida.

En este punto, Martín debe amplificar el logro y elogiarla:

Martín: ¡Qué bárbara! ¿Pasaste de 12 a 4? ¿Verdaderamente me tienes que decir cómo hiciste esa hazaña!

### 19. ¿Qué hicimos hoy que pudo marcar una diferencia?

Para cerrar conviene que el otro verbalice el logro, para que se genere una huella de memoria más permanente y para que la comunicación termine con un tono alto, ligado a la consecución de propósitos. Sea que se trate de una comunicación en tiempo real (a través de video-llamadas, chat o teléfono) o a través de mensajero o correo electrónico, conviene invitar al otro a responder esta pregunta. Por ejemplo:

*Consejera:* ¿Qué hicimos hoy que pudo marcar una diferencia en ti?

*Asesor:* ¡Mucho! Me quedó claro que adelantarme a lo que el estudiante me quiere decir hace que deje de ver dónde están sus malentendidos. Por ejemplo, si yo no

hubiera dado oportunidad de que Josué dijera en voz alta su procedimiento, y solo le hubiera dicho cómo se aplican las leyes de los exponentes, no me hubiera percatado de que estaba comandando coeficientes de variables con exponentes distintos. ¡Este esfuerzo que hice de contenerme y escucharlo hizo toda la diferencia!

## 20. Las excepciones

Se trata de una herramienta por demás valiosa. Con objeto de potenciar la agencia del estudiante o asesor, se le pide que identifique uno o más momentos en que pudo resolver en el pasado el asunto a tratar. Con frecuencia, lo primero que responden es que nunca ha podido resolverlo. El consejero debe solicitar un mínimo indicio de éxito, hasta lograr que el otro lo identifique y, después, debe amplificarlo y lograr que enumere todos los detalles que lo llevaron a ese logro (Carrik & Randle-Phillips, 2018). Veamos un ejemplo de una conversación en video-llamada:

*Ana:* ¡Hola, Miss! ¿Cómo le va?

*Consejera:* Todo bien, Ana, ¿y a ti?

*Ana:* Regular. Ya me da pena con mi asesora de física y mate: me ha explicado hasta con cuadritos y no le entiendo. Son temas que, desde siempre, me parecen extra difíciles.

*Consejera:* ¿Te acuerdas de una vez en que lograste entender alguno de estos temas?

*Ana:* ¡Para nada! ¡Le digo que siempre ha sido un problema para mí!

*Consejera:* Te pido que hagas un esfuerzo: hasta en el túnel más negro hay luces. Piensa en una única vez en que tuviste éxito.

*Ana:* ¡Uy! Lo veo difícil...

*Consejera:* No te apures, con calma, aquí estoy...

*Ana:* Pues... Mmm... Bueno, ya me acordé de una vez: fue para entender en la secundaria lo de la inercia.

*Consejera:* ¡Buenísimo! Y cuéntame, ¿cómo le hiciste?

*Ana:* Más bien, mi novio me lo explicó con un carrito del súper.

*Consejera:* ¿Y cómo se enteró tu novio de lo que no estabas entendiendo?



*Ana:* Yo le conté del problema, que tenía que presentar el tema al día siguiente, y le dije que no me diera definiciones, que yo lo tenía que poder ver. Me hizo la demostración empujando el carrito con más y con menos fuerza, y luego ya lo grabamos con el celular. Total: presenté y me fue perfecto.

*Consejera:* O sea que sí has entendido cosas de mate y física antes...

*Ana:* ¡Sí!

*Consejera:* ¡Felicidades! ¿Qué puedes aplicar de esa experiencia a este momento?

*Ana:* Voy a practicar cómo explicar lo que no entiendo, y le pregunto. Ahora ya está estudiando ingeniería y seguro me explica con algo vivencial, como esa vez. Es más, a lo mejor hasta yo puedo hacer una demostración en la casa y solita le entiendo.

### A manera de síntesis

Las herramientas presentadas reflejan los fundamentos de la terapia breve orientada a soluciones que presentamos en el capítulo anterior. Es evidente que esas herramientas se derivan de los principios básicos de este enfoque, que, como señalan Bond, Woods, Humphrey, Symes y Green (2013), es particularmente útil en entornos escolares:

Este modelo se ajusta particularmente bien al trabajo en escuelas debido al elevado número de casos de la mayoría de las consejerías escolares y la necesidad asociada de responder a una variedad de situaciones estudiantiles de manera eficiente y oportuna. Los efectos positivos de la terapia breve enfocada en soluciones y su aproximación centrada en fortalezas se alinean con los modelos de consejería de las escuelas y con los resultados educativos. (p. 707)

Aquí señalamos algunos fundamentos, para enfatizar la filosofía general del modelo:

- Más que buscar soluciones, el enfoque se centra en construir las.
- Se busca una co-construcción de forma que el otro hable de sí mismo y de sus asuntos de formas nuevas y diferentes a partir de un proceso conversacional.
- Es importante escuchar, seleccionar y construir a partir de lo que dice el otro.

- El otro debe ser el evaluador del proceso. Ello incluye evaluar sus deseos, la viabilidad de las soluciones construidas, sus fortalezas y recursos, sus metas, sus medios para lograr el cambio, la rapidez para cambiar y sus avances (Bavelan, De Jong, Franklin, Froerer, Gingerich, et al., 2013; Sharry, Madden & Darmody, 2012).

### Aspectos psicopedagógicos

Está más allá de los alcances de este libro la exposición de las intervenciones psicopedagógicas específicas que el consejero debe manejar y que forman parte de su bagaje de conocimientos y habilidades como profesional de la psicología y de la educación. Sin embargo, abordaremos algunos aspectos incluidos en la rutina diaria de revisión que el consejero hace y que tiene por objeto identificar alumnos en riesgo académico o estudiantes sobresalientes, para generar las intervenciones que potencien su aprendizaje. Con objeto de lograr esta identificación, es necesario que el consejero haga un muestreo diario de actividades de aprendizaje de varios estudiantes de cada grupo (seis a diez, según el tipo de gestión establecido). Los elementos a revisar son:

- Habilidad para seguir instrucciones.* Por ejemplo, si en una actividad se solicita mencionar tres elementos del ciclo de Krebs y un alumno escribe su definición, es posible que ese estudiante tenga dificultades de comprensión lectora o de atención selectiva.
- Habilidad para organizar información.* Hay estudiantes que incluyen los elementos solicitados por la actividad, pero sin una coherencia interna, que es resultado de un orden lógico de presentación y de la jerarquización y relación de dichos elementos.
- Habilidad para sintetizar información.* Los aprendices que incluyen lo solicitado, pero sobrepasan los límites establecidos en cuanto a longitud con frecuencia carecen de estrategias para priorizar datos y redactar a partir de un planteamiento jerarquizado de la información a presentar. Pueden también tener dificultades de autocontrol.
- Habilidad para generar trabajos que cumplen su objetivo.* Generalmente, los estudiantes que no exhiben esta habilidad no utilizan la estrategia de planear su actividad antes de lanzarse a hacerla. Tampoco tienen claro cuáles son los parámetros de evaluación del trabajo que harán, por lo que no los usan para contrastar su avance contra ellos. Finalmente, tampoco utilizan habilidades metacognitivas importantes, como el monitoreo cognitivo.

e. *Habilidad para integrar información de diversas fuentes.* El aprendiz con frecuencia siente una sobrecarga cognitiva cuando enfrenta el desafío de consultar diferentes fuentes y generar un informe o crítica integrada. Ante dicha sobrecarga, opta por abordar de manera secuencial los contenidos de cada fuente, sin lograr integrarlos.

f. *Habilidad para usar las herramientas de los programas de cómputo.* A veces el problema no está en la comprensión, análisis, interpretación, elaboración o integración de la información, sino en su expresión a través de un programa de cómputo.

g. *Manejo de habilidades o conocimientos prerequisite.* En ocasiones el problema que se puede observar es que existen fallas o vacíos previos que impiden que el estudiante tenga éxito en la actividad. En estos casos, siempre es necesario corroborarlo con una comunicación directa tanto con el estudiante como con el asesor.

El consejero, al identificar un desempeño más bajo o más alto que el esperado en el semestre en que se esté trabajando debe generar una intervención diagnóstica que permita:

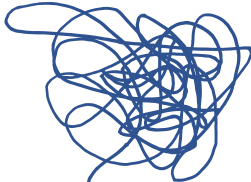
- a. Corroborar o desechar la hipótesis que se ha planteado sobre el estudiante y
- b. Generar una intervención educativa remedial (para los alumnos en riesgo) o de enriquecimiento (para los sobresalientes), en conjunto con el asesor.

Es indispensable trabajar codo a codo con el asesor correspondiente, en particular en el caso de proyectos de enriquecimiento para los sobresalientes y cobertura de prerequisites faltantes para los alumnos en riesgo académico.

Es de fundamental importancia que, en todos los estudiantes, promueva su capacidad de auto-regulación, que les permitirá lograr mayor autonomía y posibilidad de mejorar el tipo de aprendizajes que logren. Si bien se sabe (por ejemplo, Barak, Hussein-Farraj & Dori, 2016) que el entorno virtual tiende a promover mejores niveles de auto-regulación que el presencial, su óptimo desarrollo requiere un contexto que lo facilite. Esto resulta relevante ya que los estudiantes más auto-regulados tienden a participar activamente en sus procesos de aprendizajes, a través de conductas específicas, motivación y el uso de la metacognición (Yeh & Chu, 2018). Zimmerman (2008 en Brown, Peterson & Yao, 2016) presenta un modelo de auto-regulación que incluye un ciclo de planeación, monitoreo y reflexión sobre el aprendizaje y el estudio, que el consejero debe modelar y potenciar.

Como hemos visto, las herramientas derivadas del modelo de terapia breve ofrecen grandes posibilidades al consejero para tener éxito en su labor. Parten de la base de que el consejero ponga en juego su creatividad y se conecte con los diferentes aspectos del asunto que el estudiante o asesor quieren solucionar.

En el siguiente capítulo nos enfocaremos a los aspectos relativos al trabajo entre asesor y alumno, que es materia de gestión académica por parte del consejero.



## 4. Informe personalizado

A partir de la información derivada del documento que el consejero va creando y enriqueciendo día a día, el *Quién es quién* (capítulo 2), y de los resultados de las intervenciones, frecuentemente manejadas con las estrategias de terapia orientada a soluciones (capítulo 3), se genera el informe personalizado.

Como se dijo antes, se trata de un reporte conciso (de máximo dos páginas) que informa cuantitativa, pero sobre todo cualitativamente, sobre el desempeño del estudiante en el periodo anterior (propedéuticos o semestre de asignaturas). Beneficia al estudiante en tanto que le aporta una retroalimentación objetiva sobre su proceso de aprender y destaca sus fortalezas y el tipo de intervenciones psicopedagógicas que mejores resultados tienen específicamente para él. Menciona sus áreas de oportunidad e incluye recomendaciones precisas que reflejan el conocimiento que el consejero tiene de las circunstancias de vida del aprendiz.

A continuación, presentamos un ejemplo de un informe que permite visualizar sus secciones, el lenguaje sencillo y directo con el que se elabora y el tono positivo y entusiasta que lo caracteriza.

## INFORME DE PROGRESO

XXX

Nos da mucho gusto que estés cursando nuestro Bachillerato que, como recuerdas, consta de tres cursos propedéuticos y 24 asignaturas. Los tres cursos tuvieron por objeto familiarizarte con el sistema de aprendizaje en línea y asegurar tu nivel de manejo del español escrito y de Matemáticas básicas. A quienes obtuvieron calificaciones de seis a siete se les pidió que repasaran para que su desempeño en este nivel fuera positivo. De los 131 estudiantes inscritos originalmente en esta sede, sólo 112 aprobaron los tres cursos. ¡Fuiste uno de ellos, con lo que demostraste tener posibilidades de tener éxito en este programa!

Para que tengas un seguimiento de los avances, aportamos la siguiente información. Tus calificaciones en propedéuticos fueron:

|                                        |   |
|----------------------------------------|---|
| Estrategias de aprendizaje a distancia | 9 |
| Lectura y redacción                    | 8 |
| Matemáticas                            | 9 |

En la primera asignatura, *Poblamiento, migraciones y multiculturalismo*, obtuviste: 6

En la segunda asignatura, *Narración y exposición*, NA

En la tercera asignatura, *Física y su Matemática*, 6

En la cuarta asignatura, la más reciente, *Inglés I*, 8

Las fortalezas que hemos detectado son:

- Mantienes una comunicación constante con su asesor y consejera, expresas tus dudas, inicias los diálogos.
- Eres capaz de generar estrategias para recuperarte en atrasos de entrega de actividades.
- Tienes habilidades en la jerarquización de ideas.
- Sigues correctamente las instrucciones que la actividad te plantea o el asesor te da.

- e. En muchas ocasiones, presentas en foros y en trabajos ideas creativas e innovadoras.

Las áreas en que consideramos debes trabajar son:

- a. Hay atrasos en la entrega de tus actividades. Como tú mismo señalaste en la videollamada, es necesario que planifiques tu tiempo adecuadamente.
- b. También dijiste que debes trabajar sobre tus actividades y metas educativas, y que es importante que continúes trabajando sobre proyecto de vida: como lo hicimos en el ejercicio por videollamada, no solo hay que ver lo inmediato, sino también hasta dónde quieres llegar.
- c. Concluiste también que debes incrementar el tiempo que dedicas a la plataforma: de tres horas y media diarias debes pasar a las cuatro o cuatro y media que solicitamos para que puedas repasar con profundidad. Aunque vemos evidencia de comprensión de los temas en general, hay aspectos de los contenidos que no recuerdas con precisión (por ejemplo, los conceptos de coherencia y consistencia al redactar).
- d. Requieres mejorar tu ortografía.

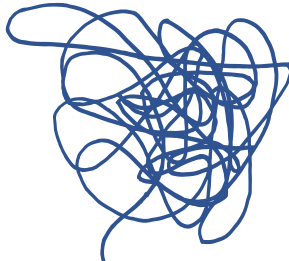
Como observaciones adicionales tenemos los siguientes. La calidad de tu desempeño es mejor cuando ingresas a la plataforma por la mañana: creemos que hay que evitar horarios de estudio nocturnos. Te recomendamos complementar tu bachillerato con actividades deportivas que te permitan socializar fuera del programa. Te sugerimos que **sigas la rutina de estudio y repaso que tú mismo construiste cuando hablamos en la video llamada.**

Sabes que estamos para servirte y no dudes en contactarme o a tus asesores para cualquier asunto.

*Mil gracias.*

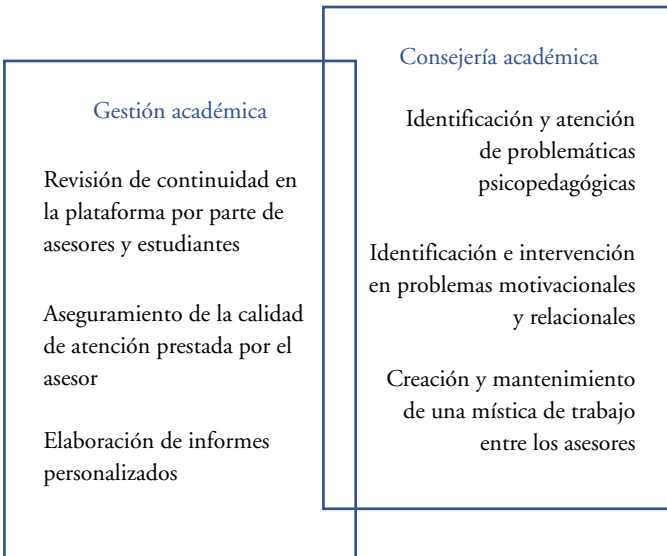






## 5. Conclusiones y nuevos roles del consejero

Hemos visto que el consejero puede constituir un actor central para el éxito del proceso de aprendizaje, retención y egreso de los estudiantes. En el caso del modelo de B@UNAM, el consejero tiene responsabilidades de dos tipos:



Para cumplir con estas funciones, es necesario que el consejero se prepare tanto inicialmente como a lo largo de su práctica docente, en las siguientes áreas:

- a. aplicación, calificación e interpretación de pruebas y otros instrumentos y procedimientos para identificar dificultades de aprendizaje y otras problemáticas, así como para relizar intervenciones psicopedagógicas en los casos que es factible resolver en el contexto de la labor del consejero<sup>1</sup>. Estas habilidades se refieren, en general, a las adquiridas inicialmente en la formación de pre o posgrado del consejero, en las áreas de psicología y/o educación,
- b. estrategias de terapia breve orientada a soluciones (que revisamos en el capítulo tres, con ejemplos específicos para la interacción con estudiantes y asesores, y cuyo basamento teórico se expuso en el capítulo dos),
- c. estrategias de negociación y de prevención y solución de conflictos, así como de trabajo en equipo, para la colaboración con el grupo de asesores, que se han tocado al revisar las estrategias de consejería, y
- d. rutinas de trabajo para la gestión académica, que se han tratado a lo largo de este libro.

Gómez-Rey, Barberá y Fernández Navarro (2017) en su investigación detectaron un rol que aparece en las prioridades de los estudiantes en ambientes en línea: el de *promotor de habilidades para la vida*. Se trata de un rol que la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO promueven en tanto que las habilidades de manejo personal y social son necesarias para una vida independiente. Con ello se busca que el estudiante se comporte de manera responsable, desarrolle actitudes positivas hacia sí mismo y los otros, se comunique de forma efectiva y promueva habilidades de negociación, entre otras metas. Consideramos que este rol está implícito en el ámbito de consejería y en la filosofía general de trabajo, tanto de consejeros como de asesores.

Los grupos de estudio que se han creado de manera informal entre consejeros, así como las reuniones que organizamos para revisar contenidos de interés en el ámbito de la consejería contribuyen a su formación continua. Este libro constituye otro recurso en ese mismo sentido.

---

<sup>1</sup> Cuando la condición detectada no se puede atender en este contexto, es importante canalizar a especialistas locales que puedan dar el servicio correspondiente. Para ello conviene tener listados de instancias del sector salud o educativo que, sin costo, puedan contribuir a su solución.

A continuación, presentamos roles que ya se empiezan a incorporar en la labor cotidiana del consejero, pero que tendrán progresivamente mayor importancia.

### Nuevos roles del consejero

Hay tres roles que se perfilan como relevantes y útiles en el consejero:

- a. el de orientador vocacional y mediador en la construcción de un plan de vida y carrera,
- b. el correspondiente a gestor de comunidades en línea (*community manager*)
- c. el de agente de influencia (*influencer*).

A continuación describimos cada uno de ellos.

### Diseño de plan de vida y carrera

En México casi uno de cada cinco de los jóvenes de 15 a 24 años no estudia ni trabaja -llamados peyorativamente NINI-, lo que significa 4.11 millones de mexicanos en esta condición (de Hoyos, Gutiérrez & Vargas, 2016). En el primer grupo de edad, esta condición se considera un riesgo de largo plazo, ya que se trata de personas que no han terminado su formación básica y la cifra total coloca a México en el segundo grupo con mayor riesgo entre los países estudiados por la OCDE (Noh & Lee, 2016). En el estudio de Noh y Lee se detectó que quienes a los 16 o 17 años no cuentan con un plan de carrera tienden a presentar mayor probabilidad de estar en condición de NINI. Por otra parte, resulta común (por ejemplo, Crisan, Pavelea & Ghimbulut, 2015) que los estudiantes, aún en los primeros años de carrera, no tengan claridad en cuanto a oportunidades de trabajo, cuenten con expectativas a futuro que no están relacionadas con sus habilidades y conocimientos y no tengan un plan de carrera coherente.

La utilidad de contar con un plan de carrera se ha probado, por ejemplo en el estudio de Mikacić y Ovsenik (2013): quienes cuentan con uno y lo siguen, tienen efectos positivos en cuanto a confianza en sí mismos y percepción de excelencia personal que quienes no cuentan con dicho plan.

Debido a que una proporción importante de nuestros estudiantes del nivel medio superior no seguirá estudios de educación superior, es importante considerar no solo esa opción al elaborar el plan, e incluir el plan de vida, que incluye aspectos de organización personal, familiar y social.

Para ello, es necesario contar con una panorámica de al menos tres ámbitos correspondientes a cada estudiante:

- intereses
- aptitudes
- viabilidad

Si bien es posible identificar los intereses y aptitudes con un cuestionario, en realidad conviene que se apliquen instrumentos estandarizados que permitan precisarlos. La Secretaría de Educación Pública de México ofrece un servicio sin costo que incluye un test de intereses y un auto-reporte de habilidades en <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/test-vocacional/>. Existen, también, otros instrumentos con costo, como el famoso test de Kuder que se actualiza cada cinco años (Kuder, 2017).

Idealmente, se debe contar con un sistema completo que permita ir construyendo, a lo largo de los primeros tres semestres del bachillerato, un plan de vida y carrera, de tal forma que en el último semestre el estudiante explore de manera cercana los planes que ha definido y los confirme o modifique, en función de la información que revise y las experiencias y expectativas que tenga:



Tanto los intereses como las expectativas están relacionados con los valores propios de la persona, así como con su sentido de identidad. La propuesta general que presentamos es consistente con el modelo de *Carrera inteligente* que proponen Di Fillippo y Arthur (1994 en Bachkirova, 2016). Ellos indican que el estudiante

debe tener tres competencias con relación a los tres tipos de conocimiento: *saber por qué* (implica tener clara la motivación para elegir un camino y la coherencia que es deseable que exista entre quién soy y en qué trabajo), *saber cómo* (que se refiere a las habilidades, la experiencia y los conocimientos requeridos para el trabajo) y *saber quién* (que se refiere a la red social de la persona que le puede aportar contactos, acceso a información, etc.).

El sistema de plan de vida y carrera de B@UNAM está en construcción. En la primera etapa hemos incluido en los materiales diversos procedimientos diagnósticos que permiten tanto al aprendiz como a su asesor y consejero tener una idea del nivel de desempeño que el estudiante presenta o de algunas características ligadas a motivación y persistencia. El consejero es responsable de incluir los resultados correspondientes, en cada ocasión en que el estudiante complete uno de esos instrumentos, en el *Quién es quién* y, finalmente, en el informe personalizado. Así el alumno conoce diferentes fortalezas y áreas de oportunidad propias en forma continua, lo que le permite tomar acciones correctivas para superar rubros deficitarios y amplificar los superavarios.

En la segunda etapa estaremos incorporando instrumentos que midan, con la mayor precisión posible, sus intereses, talentos y aptitudes. Complementaremos esa información con un proceso de clarificación de expectativas. Finalmente, incorporaremos algunas actividades, paralelas a las propias de las asignaturas del último semestre, que le permitan identificar la viabilidad de sus planes (en función de acceso, pertinencia y calidad de las opciones que explora). En la medida de lo posible, estas experiencias finales en el programa le permitirán vivir algunas instancias tanto del trayecto de formación como del campo laboral de las opciones consideradas, para tener una mayor probabilidad de elegir una que realmente le satisfaga. Estas pruebas incluirán cursos masivos en línea de las áreas de interés, visita a sitios de la universidades o empresas que considera para su inserción posterior a su egreso del bachillerato, así como contacto vía internet con expertos de las áreas correspondientes. La idea es que el egresado tenga claridad de lo que desea hacer y un plan específico con acciones que le permitan conseguirlo.

Desde luego, es claro que no contamos con la información completa de las opciones que el estudiante tendrá en el futuro inmediato y a mediano plazo: surgen nuevas carreras y nuevos trabajos, mientras muchos de los que se consideraban seguros están desapareciendo. Sin embargo, el proceso de dedicar tiempo y esfuerzo a definir las ventajas competitivas personales, de clarificar expectativas e intereses y de contrastar esa información con las opciones reales para el estudiante, hará más probable que realice una mejor elección, a partir del análisis de una buena cantidad de datos.

Una cuestión que nos debe poner alertas, aún cuando se cuente con un plan de vida y carrera, es la ciberpereza (o *cyber-loafing*), ya que puede ser un enemigo del avance de nuestros estudiantes. Implica el uso de los recursos de internet para fines de diversión o relajamiento, lo que puede implicar una pérdida en productividad importante Akbulut, Ösgür, Döñez & Levent (2016).

### Gestor de comunidades en línea

El rol de gestor de una comunidad virtual cobra fuerza conforme pasa el tiempo. Es un hecho que las plataformas de redes sociales se han hecho prevalentes en la vida de los estudiantes y ofrecen libertad, agilidad y oportunidad de comunicación. Por ello, investigadores como Mora, Signes, de Miguel y Gilart (2015) señalan que quizá ese tipo de plataformas conduzca a mayores logros que las que tradicionalmente se usan en la vida académica. Señalan que el gestor de comunidad en línea en los contextos educativos se encarga de monitorear la red, canalizar opiniones y aportar una respuesta rápida a problemáticas de tipo académico.

Estos gestores (también llamados en muchos idiomas *community managers*) surgieron en el ámbito administrativo, en especial en cuestiones de tipo mercadotécnico. Davinia Suárez (2010 en Cobos, 2011, p. 3) señalaba que: un *community manager* “es sobre todo un dinamizador de comunidades y los ojos y los oídos de la empresa en Internet, debe saber crear vínculos afectivos y humanizar la marca para poder llegar a los usuarios/consumidores, pero también debe estar atento para que otros (usuarios o la competencia) no destruyan la imagen de marca o el prestigio de la organización”. Se considera que tienen dos misiones importantes: el desarrollo y gestión de una organización dentro de las comunidades web (incluyendo crear y optimizar espacios de intercambio, identificar agentes de influencia, determinar objetivos medibles) y mejorar la cohesión de dichas comunidades (lanzar temáticas, provocar debates y acciones para que se compartan experiencias, etc.) (Savarieau & Guégan, 2017).

El consejero debe generar una dinámica que mantenga un ritmo constante de interrelación entre todos los actores en la plataforma y que promueva emociones positivas hacia el aprendizaje. En ese sentido, es una figura clave para sentar un tono elevado de entusiasmo e interés por lo que se aprende, y es un mediador que facilita la relación entre estudiantes y de ellos con las figuras docentes. La idea es generar una afición por participar y por aprender. Este rol está muy ligado al que promueve la influencia entre todos los participantes.

Savarieau y Guégan (2017), en un estudio de la Comisión Europea que involucró a 16 mil empleados, concluyeron que, en su comunidad de práctica, el *community*

*manager* está por convertirse en un nuevo actor de la formación a distancia en ciertas organizaciones y que su rol se entremezcla con el de asesor en línea. En el caso de las comunidades de práctica donde se hizo el estudio, este especialista constituye un interlocutor privilegiado de los equipos de trabajo que parece institucionalizar los intercambios -incluso los informales-, de manera que los participantes sean más activos y promuevan la profundización de los aprendizajes. Esta posibilidad está dada en tanto que el tiempo de contacto con el asesor es limitado, mientras que las comunidades de práctica tienden a extenderse en el tiempo, con lo que estos nuevos especialistas siguen en contacto por períodos más amplios.

### Agente de influencia

De acuerdo con Pei, Morone y Makse (2017), un *influencer* o nodo de influencia dentro de una red genera una dinámica que se distribuye rápidamente, como en el caso de mercadotecnia viral. Esos agentes de influencia tienen una posición especial en sus redes sociales. El consejero puede, de manera propositiva, convertirse en un agente de influencia que establezca dinámicas de perseverancia hacia el estudio y de intercambio constante entre los actores del programa académico. En su estudio sobre este tipo de agentes en el ámbito escolar, Steven Reid (2013) define a los *influencers* en conocimiento como líderes formales o informales que tienen acceso a grupos que desarrollan conocimiento en el nivel local o sistémico y generan movilización de conocimiento en el distrito escolar. Concluye que es necesario que haya oportunidades de formación en este sentido para desarrollar habilidades de facilitación, contenido, liderazgo y evaluación de la literacidad. Observó que tanto directivos escolares como líderes docentes resultaron esenciales para apoyar a los equipos en la creación de conocimiento, así como en la posibilidad de compartirlo con diferentes niveles de los distritos escolares.

### A manera de cierre

Esperamos que este libro responda algunas preguntas y plantee muchas más. Esperamos también que promueva una exploración de la multitud de opciones que la consejería ofrece para promover mejores aprendizajes, mayor persistencia en el estudio y mejores resultados educativos.

A lo largo de esta obra vimos cómo generar un esquema de consejería, la importancia de que sea congruente con el modelo educativo del programa académico y cómo se relaciona este rol con el de otras figuras académicas y administrativas. Detallamos los principios generales del enfoque centrado en soluciones y presentamos 20 herramientas, ilustradas a través de viñetas en el ámbito del aprendizaje en línea. Utilizamos al Bachillerato a Distancia de la UNAM como un ejemplo donde se han

incluido estos principios y herramientas, así como los documentos *Quién es quién* y el informe personalizado, que resultan centrales para sistematizar la información de cada aprendiz y tomar decisiones en cuanto a intervenciones remediales y de enriquecimiento. También exploramos algunas líneas de desarrollo con los roles que corresponden a la orientación vocacional y de plan de vida, a la gestión de comunidades y al de agente de influencia en el contexto virtual.

A esta perspectiva es necesario agregar la incorporación de la inteligencia artificial en el sistema en que se da el aprendizaje en línea y el híbrido. El desarrollo de tutores inteligentes y el uso de analíticas de aprendizaje permitirán que el consejero cuente con mucha información oculta bajo grandes cantidades de datos que aportan información minuciosa sobre lo que facilita y entorpece el aprendizaje en cada estudiante individual. Dicha incorporación liberará al consejero (como también al docente) de labores rutinarias y tendrá así tiempo de diseñar intervenciones educativas y psicopedagógicas que optimicen los aprendizajes de todos los estudiantes. En el caso de B@UNAM, ya se trabaja en ADA, un sistema de tutoría inteligente con un chatbot que apoyará al equipo en este sentido.

Así, el consejero tendrá en el futuro cercano los retos no solo delineados en este libro, sino los que surjan de su trabajo cotidiano con una inteligencia artificial y de la complejidad del entorno educativo en línea.





- Ahlers, C. (2015). Memories of Steve and Insoo, en *Encounters with Steve de Shazer and Insoo Kim Berg. Inside stories of solution-focused brief therapy*. M. Vogt, F. Wolf, P. Sundman & H.N. Dreese (Eds.).London, UK: Solution Books.
- Akbulut, Y.; O. Ösgür; O. Döñez; Y. Levent. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings, *Computers in Human Behavior*, 55(B), 616-625.
- Azaiza, K. (2011), Learners' motivation in a distance education environment, *Distance Learning*, 8(1), 23-27.
- Bachkirova, T. (2016). Developing a knowledge base of coaching: Questions to explore, en *The SAGE Handbook of coaching*, T. Bachkotova, G. Spence & D. Drake (Eds.). Los Angeles, CA: SAGE Reference.
- Baeschlin, M.; Baeschlin, K. (2015). Steve de Shazer and educators, en *Encounters with Steve de Shazer and Insoo Kim Berg. Inside stories of solution-focused brief therapy*. M. Vogt, F. Wolf, P. Sundman & H.N. Dreese (Eds.).London, UK: Solution Books.
- Barak, M., Hussein-Farraj, R.,Dori, Y.J. (2016). On-campus or online: examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(35). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0035-9>
- Bavelan, J.; P. De Jong; C. Franklin: A. Froerer; W. Gingerich, et al. (2013). *Solution focused therapy treatment manual for working with individu-*

als, 2nd version, recuperado de: <http://www.sfbta.org/researchDownloads.html>

- Bond, C.; K. Woods; N. Humphrey; W. Symes; L. Green. (2013). Practitioner review: The effectiveness of solution focused brief therapy with children and families: A systematic and critical evaluation of the literature from 1990-2010. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (7), 707-723.
- Boynton, M.; Boynton, C. (2005), *The educator's guide to preventing and solving discipline problems*. Alexandria, VA, EU: ASCD.
- Brown, G.T., Peterson, E.R., Yao, E.S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement, *The British Journal Of Educational Psychology*. 86(4). 606-629.
- Carrick, H., Randle-Phillips, C. (2018). Solution-Focused Approaches in the Context of People With Intellectual Disabilities: A Critical Review, *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 11(1), 30-53.
- Cobos, T. L. (2011). Y surge el community manager, *Razón y Palabra*, 16 (febrero-abril), recuperado de: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706051>> ISSN 1605-4806
- Crisan, C., Pavelea, A., Ghimbulut, O. (2015). A need assessment on students' career guidance, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180, 1022 – 1029 .
- unanan, E.D. (2003), *What works when learning Solution-Oriented Brief Therapy: A qualitative analysis of trainees' experiences*, Thesis, Master of Science in Human development, Virginia Polytechnic Institute and State University, available at: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-07282003-160500/unrestricted/thesis7.28.03.pdf>
- de Antoniis, S., Nardone, G. (2005), The Strategic Dialogue: To achieve the maximum with the minimum in the first session, *Brief Strategic and Systemic Therapy European Review*, num 2, 159-170.
- de Hoyos, R., Gutiérrez, C. Vargas, J.V. (2016). *Idle youth in Mexico. Trapped between the war on drugs and economic crisis*, Policy research working paper 7558, World Bank Group / Education Global Practice Group, recuperado de: <https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=7330>

04110116086126107073069015109090020064018031086020031  
0060630370 4112104900602300400011311511900510100902107  
302912106911312508401608600 60180951040641170670741250  
66005122002015028123089097&EXT=pdf

- De Shazer, S. (2000). *Claves en psicoterapia breve*, Barcelona, España: Gedisa.
- Gómez-Rey, P., Barberá, E. y Fernández Navarro, F. (2017). Student voices on the roles of instructors in asynchronous learning environments in the 21st century, *IRRODL*, 18(2), recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2891>
- Gingerich, W.J.; Peterson, L.T. (2013). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy: A Systematic Qualitative Review of Controlled Outcome Studies, *Research in Social Work Practice*, 23(3), 266-283.
- González, K.; C. Franklin; J. Kim. (2016). Solution-Focused Brief Therapy With Latinos: A Systematic Review, *Journal of Ethnic And Cultural Diversity in Social Work*, 25(1), 50-67.
- Hansen, J.T. (2015). The relevance of postmodernism to counselors and counseling practice, *Journal of Mental Health Counseling*, 37(4), 355-363.
- Isebaert, L. (2017). *Solution-focused cognitive and systemic therapy. The Bruges model*. New York, NY: Routledge.
- Iveson, C.; George, E.; Ratner, A. (2012). *Brief coaching. A solution focused approach*. Londres, GB: Routledge.
- Jiménez, M.E.; Macotela, S. (2008), Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia la educación primaria, *RMIE*, abril-junio 2008, 13(37), 599-623, disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART37010&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n037/pdf/RMIE37010.pdf>
- Kim, J.S.; Kelly, M.S.; Franklin, C. (2017). *Solution-focused brief therapy in schools. A 360-degree view of the research and practice principles*, 2ª edición, New York, NY, Usa: Oxford University Press.
- Kuder. (2017). Kuder's Approach to Career Assessment Research and Evaluation, recuperado de: <https://www.kuder.com/blog/general/kuders-approach-to-career-assessment-research-and-evaluation/>

- Mora, H. Signes, M.T., de Miguel, G. Gilart, V. (2015). Management of the educational process in the educational process, *Computers in Education*, 51(B), 890-895.
- Metcalf, L. (2017). *Solution focused narrative therapy*, NY, NEW York, USA: Springer Publishing Company.
- Mikačić, M.T., Ovsenik, M. (2013). Career planning ad sa building block for personal excellence, *Organizacija*, 46(6), 235-252.
- Nardone, G. (2007). *Corrígeme si me equivoco. Estrategias de diálogo en la pareja*, Barcelona, España: Herder.
- Nardone, G.; Portelli, C. (2006), *Conocer a través del cambio*, Barcelona, España: Herder.
- Noh, H., Lee, B.J. (2016). Risk factors of NEET (Not in Employment, Education or Training) in South Korea: an empirical study using panel data, *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 27(1), 28-38.
- O'Hanlon, W.H. (1987), *Raíces profundas. Principios básicos de la terapia y de la hipnosis de Milton Erickson*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- O'Hanlon, B. (1999), *Do one thing different and other uncommonly sensible solutions to life's persistent problems*, New York, NY, USA: William Morrow and Company.
- O'Hanlon, B. (2006), *Change 101. A practical guide to creating change in life or therapy*, New York, NY, USA: WW Norton and Company.
- O'Hanlon, B. (2009), *A guide to trance land. A practical handbook of ericksonian and solution-oriented hypnosis*, New York, NY, USA: W.W. Norton and Company.
- O'Hanlon, W.; Weiner-Davis, M- (1989). *In search of solutions, a new direction in psychotherapy*. New York, NY, USA: Norton and Co.
- Palmer, L. (2015). *Overcoming anxiety and panic attacks*, edición Kindle: autora.
- Papantuono, A. (2007). Identifying and exploiting the patient's resistance to change in brief strategic therapy, *Journal of Brief, Strategic and Systemic Therapies*, 1(1), 17-26.
- Pei, S., Morone, F., Makse, H.A. (2017). Theories for influencer identifica-

tion in complex networks, en *Spreading dynamics in social systems*, S. Lehmann & Y.Y. Ahn (Eds.), recuperado de: <https://arxiv.org/pdf/1707.01594.pdf>

Quintanar, L.; Solovieva, Y. (2002), Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), disponible en:

<http://www.neuropsicologia.buap.mx/Articulos/Analisisneuropsicologicodela-salteracionesdellenguaje.pdf>

Ratner, H.; George, E.; Iveson, C. (2012). *Solution focused brief therapy. 100 key points & techniques*, London, UK: Routledge.

Reid, S. (2013). Knowledge influencers: leaders influencing knowledge creation and mobilization, *Journal of Educational Administration*, 52(3), 332-357.

Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Ciudad de México, México: ANUIES.

Ross, M. (2003). *Counseling is like... The use of analogies in counseling*, Victoria, BC, Canada: Trafford.

Rosenhan, D. (1990/1998), Acerca de estar sano en un medio enfermo, en P. Watzlawick (ED.), *La realidad inventada*, Barcelona, España: Gedisa.

Savarieau, B., Guégan, J. (2017). Le *community manager* ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ? *Distances et Médiations des Savoirs*, (18). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/dms/1845>

Schroff, R.H.; Vogel, D.R. (2009), Assessing the Factors Deemed to Support Individual Student Intrinsic Motivation in Technology Supported Online and Face-to-Face Discussions, *Journal of Information Technology Education*, 8, disponible en: <http://jite.org/documents/Vol8/JITEv8p059-085Shroff416.pdf>

Sharry, J.; Madden, B.; Darmody, M. (2012). *Becoming a solution detective*, 2ª edición, New York, NY, EU: Routledge.

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (s/f). *La tutoría en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia*. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/tutoriaSUAYED.pdf>

- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2013). Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de bachillerato y licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM. *Gaceta UNAM*, 4516. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/acuerdosit2012.pdf>
- Vadillo, G. (2017). Arquitectura de los cursos B@UNAM, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 17, recuperado de: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/uploads/Arquitectura-de-los-cursos-de.pdf>
- von Glasserfeld, E. (1990/1998), Introducción al constructivismo radical, en P. Watzlawick (ED.), *La realidad inventada*, Barcelona, España: Gedisa.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D. (1981), *Teoría de la comunicación*, Barcelona, España: Herder.
- Watzlawick, P. (1989), *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica*, Barcelona, España: Herder.
- Yeh, Y. & Chu, L.H. (2018). The mediating role of self-regulation on harmonious passion, obsessive passion, and knowledge management in e-learning, *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 615-637.

#### Videos recomendados:

5-minute therapy tips de The Milton H. Erikson Foundation: <https://www.youtube.com/channel/UC26S8Lt86jOwteHnzIXZNxg>

# índice analítico

## A

accesos 15, 16, 29  
acoso 20, 32  
actividad en plataforma 29  
acuse de recibido 34  
ADA 72  
agencia 56  
agresión 20  
aislamiento 20  
Akbulut 70  
alumnos en riesgo 58, 59  
amplificar 55, 69  
    amplifica 21, 25, 42, 51  
    amplificación 17  
    amplificador del cambio 45  
    amplificarse 31  
analogías 51  
aprendizaje 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22,  
23, 27, 29, 30, 34, 42, 43, 48, 49, 50, 51,  
52, 58, 59, 62, 65, 66, 70, 71, 72  
    aprendiz 10, 11, 19, 24, 29, 30,  
31, 32, 34, 47, 59, 61, 69, 72  
    aprendizaje en línea 13, 62, 71, 72  
    clima de aprendizaje 43  
áreas de oportunidad 10, 16, 29, 30,  
31, 61, 69  
argumento 22, 35  
Arthur 68  
aseguramiento de la calidad 15, 65  
asesor 10, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22,  
23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 40, 41, 42, 43,  
44, 45, 47, 48, 49, 51, 56, 59, 60, 62,  
65, 69, 71  
    asesoría 36, 54  
asignatura 16, 24, 31, 41, 50, 62  
atención 15, 16, 17, 19, 20, 23, 42, 45,  
47, 49, 58, 65  
aún 17, 21, 26, 40, 42, 49, 67, 70  
autoconcepto 41  
autonomía 59  
auto-regulación 10, 59  
Azaiza 50

## B

Bachillerato a Distancia 10, 11, 24, 71  
Baeschlin 33  
Barak 59  
Barberá 66  
Bavelan 58  
Beavin 24  
berrinches 22  
bienestar 22, 24, 25, 39  
Bond 22, 57  
breve 5, 10, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21,  
22, 33, 37, 40, 48, 49, 57, 60, 66  
Brown 59  
B@UNAM 5, 10, 11, 13, 19, 30, 32,  
39, 65, 69, 72

## C

calidad 15, 16, 18, 19, 25, 27, 31, 38,  
47, 49, 63, 65, 69  
calificaciones 21, 30, 31, 53, 62  
cambiar la intensidad 41  
    cambio 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26,  
33, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 51,  
52, 54, 55, 58, 76, 78  
camino del hemisferio derecho 51  
canalización 15  
carrera inteligente 68  
Carrik 56  
causa 25  
ceguera de taller 36  
chat 55  
chatbot 72  
chatear 45  
chats 31  
Chu 59  
ciberpereza 70  
Cobos 70  
cognición  
    cognitivo 20, 58  
    metacognición 59  
    monitoreo cognitivo 58  
    sobrecarga cognitiva 59  
community manager 67, 70, 74, 77  
cómo  
    cómo aprovechar lo que trae el  
    otro 43

cómo estará todo un poco antes de estar resuelto 49  
 cómo lo vería otro 36  
 cómo podría ser peor 42  
 cómo será todo cuando ya esté resuelto 47  
 cómo vas a saber que esto ya se solucionó 35

comunicación 17, 24, 29, 41, 55, 59, 62, 70

comunidad virtual 70

conducta en plataforma 29

confianza 25, 67

conocer el problema a través de sus soluciones 33

conocimientos prerrequisito 18, 59

consejería 9, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 33, 57, 66, 71  
     consejería breve 15, 20  
     consejero 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 50, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72

constancia 29

construcción  
     co-construcción 57  
     construcción de soluciones 43, 52  
     construcción individual y colectiva 23

constructivista 18

control 23, 24, 46, 48

conversación 14, 24, 33, 34, 37, 40, 41, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 55, 56

coordinador 10, 11, 13, 14, 15, 16, 31

copiar y pegar 43

corrígeme si me equivoco 40, 76

counseling 5, 15, 75, 77

creatividad 60  
     creativa 25  
     creativos 41

Crisan 67

Cunanan 25

curso 16, 17, 31, 36  
     cursos masivos abiertos en línea 10  
     cursos masivos en línea 69

## D

Darmody 58

De Antoniiis 60

de Hoyos 67

De Jong 58

de Miguel 70

dependencia 9

desempeño 14, 16, 18, 19, 20, 30, 31, 39, 44, 45, 50, 59, 61, 62, 63, 69

deseos 58

deserción 16, 27  
     desertores 18

de Shazer 33, 35, 47, 50

desmotivación 19

diálogo telefónico 38

diferencia 11, 54, 55, 56

Di Fillippo 68

disciplinas 17, 19

doble vínculo positivo 47

Döñez 70

Dori 59

## E

educación en línea 15, 17

elasticidad mental 36

Elliot 20

el milagro 47

elogios 25

el otro 22, 23, 24, 25, 39, 40, 41, 43, 46, 51, 55, 56, 57

empatía 34

enfoque 5, 10, 11, 13, 14, 15, 21, 22, 24, 25, 33, 43, 51, 57, 71  
     enfoque breve 13, 22  
     enfoque centrado en soluciones 5, 10, 71

enriquecimiento 31, 59, 72

entusiasmo 17, 21, 70

Erickson 43  
     hipnoterapeutas ericksonianos 23

escala de medición 54

estrategia 18, 23, 26, 30, 34, 35, 45, 46, 53, 58  
     estrategias 10, 16, 19, 20, 22, 25, 33, 34, 35, 58, 61, 62, 66



estratégico 5  
estudiante 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 66, 68, 69, 72  
estudiantes en riesgo 18  
evaluación para certificación 21  
excepción 41  
éxito 9, 10, 15, 19, 24, 35, 39, 40, 42, 45, 50, 56, 59, 60, 62, 65  
experto 25, 40

## F

Fernández Navarro 66  
foros 31, 62  
fortalezas 5, 10, 16, 24, 30, 31, 57, 58, 61, 62, 69  
Franklin 15, 38, 58  
fraude académico 53  
Froerer 58  
fuente de información 30  
futuro 10, 21, 22, 25, 27, 31, 47, 50, 52, 54, 67, 69, 72  
futuro deseable 47

## G

ganancias secundarias 46  
George 34, 35, 52  
gestor de comunidades en línea 67  
Ghimbulut 67  
Giambattista Vico 14  
Gilart 70  
Gingras 20  
Gómez-Rey 66  
González 11, 15  
Green 22, 57  
Guégan 70  
Gutiérrez 67

## H

habilidades 29, 31, 43, 58, 59, 62, 66, 67, 68, 69, 71

habilidades metacognitivas 58  
habilidades para la vida 66

hábitos de estudio 36  
Henderlong 20  
herramientas diagnósticas 20  
historias 51  
Humphrey 22, 57  
Hussein-Farraj 59

## I

idea  
idea 17, 35, 36, 37, 50, 51, 69, 70  
idea central 17  
ideas principales 35, 42  
identidad positiva 52  
ilusión de alternativas 46  
imágenes 51  
impulsividad 20  
incentivos 21  
incumplimiento 46, 49  
individualización 32  
inevitabilidad del cambio 22  
influencia  
agente de influencia 67, 71, 72  
influencer 67, 71  
informe personalizado 10, 14, 31, 61, 69, 72  
inteligencia artificial 72  
intereses 20, 43, 45, 68, 69  
intervención diagnóstica 20, 59  
Ive 35  
Iveson 34, 52

## J

Jackson 24  
Jiménez 20  
Jung 50

## K

Keeney 25  
Kelly 38  
Kim 15, 38  
Kuder 68

## L

- lectura 19, 20, 31, 35, 42, 58
  - comprensión de lectura 20
  - velocidad lectora 20
- Lee 67
- lenguaje 5, 23, 24, 30, 39, 41, 43, 45, 54, 61
  - lenguaje presuposicional 54
- Lepper 20
- Levent 70
- liderazgo 21, 71
- llamada 38, 44, 46, 47, 50, 56, 63
- logros 9, 10, 18, 19, 38, 50, 51, 70
  - ¿qué deseas lograr? 24

## M

- Macorela 20
- Madden 58
- marco breve 15
- mediador 10, 25, 67, 70
- mejora 20, 24
  - mejoras cuantitativas 54
- mensajes 14, 17, 18, 19, 29, 30, 33, 34, 41
- meta 15, 22, 27, 35, 38, 50, 53
  - metas de desempeño 20
- metáforas 51
- Metcalfe 25, 47, 49, 54
- Mikačić 67
- mística de trabajo 16, 19, 21, 65
- modelo 5, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 33, 57, 59, 60, 65, 68, 71
- MOOC 10
- Mora 70
- motivación 17, 20
  - motivación extrínseca 20
  - motivación intrínseca 20
  - poca motivación 50

## N

- Nardone 20, 25, 33, 36, 40, 42
- negociación 21, 47, 66
- Noh 67

- normalización 26, 41
  - normalización del sintoma 41
  - normalizando 26
- notas 18, 29, 30, 43

## O

- O'Hanlon 21, 23, 24, 25, 38, 39, 43, 46, 50, 54
- organizar información 58
- orientación 21, 50, 72
  - orientación a futuro 21
  - orientador vocacional 67
- Ösgür 70, 73
- Ovsenik 67

## P

- padres de familia 15
- palabras 23, 34, 40, 43, 45
  - palabra clave 35
- Palmer 54
- parámetros de evaluación 58
- patrón 43
- Pavelea 67
- pensamiento 19, 23, 31
  - flujo de pensamientos 23
  - pensamiento lógico y matemático 19, 31
- perfil 10, 19, 30
- permanencia 18
- persistencia 16, 69, 71
- Peterson 15, 59
- plan 30, 40, 67, 68, 69, 70, 72
  - plan de acción 30, 40
  - plan de vida 67, 68, 69, 70, 72
  - plan de vida y carrera 67, 68, 69, 70
- por qué ahora 53
- Portelli 25
- posmodernista 14, 22
- postura one-down 25
- prerrequisito 18, 31, 59
- prevención y solución de conflictos 66
- problema 21, 24, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 43, 46, 51, 56, 57, 59
  - problemas motivacionales 16, 20,

65  
problemas que son la solución 43  
problemáticas motivacionales 19  
problemáticas psicopedagógicas 15,  
19, 65

procesos básicos 19  
promotor de habilidades para la vida 66  
proyecto de vida 63  
pruebas 66, 69  
psicopedagógico 30  
psicopedagógicas 15, 19, 58, 61,  
65, 66, 72

## Q

quién es quién 10, 30, 32, 61, 69, 72  
Quintanar 23

## R

racional 46, 51  
Randle-Phillips 56  
Ratner 34, 35, 52  
realidades individuales 22  
reconocimiento 17, 38, 45, 48  
redacción 18, 19, 62  
redes sociales 46, 70, 71  
Reid 71  
relacional 24  
relacionales 19, 20, 22, 65  
relaciones interpersonales 16  
reportes 29  
representaciones alternas 51  
respeto absoluto por el otro 25  
responsabilidad 40  
retención 15, 27, 32, 65  
retroalimentación 18, 19, 29, 30, 44,  
61  
riesgo  
alumnos en riesgo 58, 59  
Rosenhan 22  
rutina 10, 37, 38, 58, 63

## S

saber 34, 35, 36, 69, 70  
saber cómo 69

saber por qué 69  
saber quién 69

Savariaeu 70  
Schroff 20  
seccionar la solución en pequeños  
pasos 37  
sede 11, 13, 18, 30, 31, 32, 62  
seguimiento 14, 18, 19, 29, 32, 55, 62  
seguir instrucciones 31, 58  
sensación de control 24, 46  
sentido común 34, 46  
Sharry 58  
Signes 70  
signos 35  
símiles 51  
sintetizar información 58  
sistema de tutoría inteligente 72  
sobresalientes 19, 20, 31, 32, 44, 45,  
58, 59  
Solovieva 23  
soluciones 5, 10, 15, 18, 21, 22, 23, 24,  
25, 26, 33, 34, 35, 39, 41, 43, 50, 52, 55,  
57, 58, 61, 66, 71  
solución de conflictos 66  
soluciones intentadas 25, 33, 34,  
43  
soluciones que constituyen el  
problema 43  
Spitz 23  
Suárez 70  
Symes 22, 57

## T

talentos 11, 21, 32, 68, 69  
tarea de primera sesión 50  
técnica de la bola de cristal 50  
terapia  
terapia breve 5, 14, 15, 22, 33, 40,  
57, 60, 66  
terapia orientada a soluciones 10,  
61  
términos solucionables 39  
Thompson 43  
tono 45, 55, 61, 70  
trabajo en equipo 66  
trayectorias 20, 45  
tutores inteligentes 72

## U

uso propositivo del lenguaje 23

## V

Vadillo 5, 19

Vargas 11, 67

verbalizar

verbalice 37, 55

viabilidad 40, 58, 68, 69

vida independiente 66

videollamada 33, 38, 45, 62, 63

Vigotski 23

Vogel 20

von Glasserfeld 14

## W

Watzlawick 23, 24, 25

Weiner-Davis 24, 50, 54, 76

Wilk 25

Woods 22, 57

## Y

Yao 59

Yeh 59

## Z

Zimmerman 59

*Consejería en línea, un enfoque centrado en soluciones*, editado por Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia / B@UNAM, se terminó en abril de 2020. En la composición tipográfica se utilizó Adobe Garamond, Dantina, Arial y Avenir next condensed regular. El cuidado de la edición estuvo a cargo de B@UNAM, la revisión de estilo de Jackeline Bucio, y el diseño editorial de Claudia Torres, con apoyo de Karina Guerrero.