



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional
Programa de Profundización en Desarrollo Humano y
Educativo

TERAPIA BREVE CENTRADA EN SOLUCIONES PARA LA
ESCUELA

Reporte De investigación teórica

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Edith Katuska Villa Torres

Director: Dra. Rosa María Guadalupe Vadillo Bueno

Dictaminadores:

Secretarios: Lic. Judith Rivera Baños

Dr. José Manuel Meza Cano

Vocal: Dr. Marco González Pérez

Dra. Anabel de la Rosa Gómez

Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, 29 de mayo 2020





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Resumen

La Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS) es un enfoque relativamente nuevo, que ha alcanzado gran popularidad en varias áreas psicológicas por ser poco invasivo a la intimidad del consultante, resguardando en todo momento su integridad mental y psicológica y que evita “la culpa” respecto de los conflictos.

En las escuelas, donde los estudiantes muchas veces tienen conflictos interpersonales o familiares que se reflejan negativamente en el salón de clases y en su rendimiento académico, resulta particularmente efectivo, pues impulsa a los estudiantes a encontrar sus fortalezas, a responsabilizarse de sus actos y a aprender a buscar soluciones a los conflictos. Posteriormente podrá aplicar dichas estrategias en cualquier contexto de su vida.

Palabras clave: Terapia breve centrada en soluciones, conflictos, escuelas

Abstract

The Brief Solution-Focused Therapy (BSFT) is a relatively new approach, which is of great importance in several psychological areas as it is minimally invasive to the privacy of the consultant, safeguarding at all times his mental and psychological integrity and avoiding "guilt" regarding of conflicts.

In schools, where students often have interpersonal or family conflicts that negatively impact their classroom behavior and academic performance, this therapy is especially effective, as it encourages learners to find their strengths, to take responsibility for their actions and learn to seek solutions to conflicts. Later they may be able to apply its strategies in any context of their life.

Keywords: Solution-focused brief therapy, conflicts, schools.

TERAPIA BREVE CENTRADA EN SOLUCIONES PARA LA ESCUELA

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo 1. Conflicto	7
1.1 Concepto de conflicto	7
1.2 Características y elementos del conflicto	8
1.3 El conflicto escolar	13
1.4 Origen de los conflictos escolares	13
1.5 Tipos de conflictos escolares	15
1.6 Importancia de la gestión de conflictos: prevención de la violencia	17
Capítulo 2. Teorías psicológicas ante el conflicto	20
2.1 El conflicto en la perspectiva educativa	23
2.2 Responsabilidad ante el conflicto de directores y docentes	25
2.3 Convivencia escolar y clima de trabajo	28
2.4 Gestión adecuada de conflictos	29
Capítulo 3. Terapia breve centrada en soluciones (TBCS)	31
3.1 Elementos básicos de la TBCS	32
3.2 ¿Por qué usar TBCS en el las escuelas?	36
3.3 El trabajo de tutoría en las escuelas	39
Capítulo 4. Un enfoque de tutoría centrado en soluciones: propuesta para prevenir y solucionar conflictos escolares	41
Propuestas para resolver el ciberacoso a través de Terapia breve centrada en soluciones	43
Conclusiones personales	50
Referencias	52
Anexos	58

Introducción

Propósito del manuscrito

Este manuscrito tiene varios propósitos: el primero es compartir con las personas que lo lean información sobre la concepción de conflicto. Resulta común que se le aborde como algo malo e indeseable; si bien lo ideal sería vivir en paz y armonía, también es importante saber que el conflicto es parte de nuestra naturaleza y que es mejor abrazarlo como una oportunidad vasta que tenemos de aprendizaje, de madurez y de evolución no solo como parte de una sociedad, sino del crecimiento que podemos tener como seres humanos.

El segundo propósito es que el lector conozca que el conflicto ha sido parte de numerosos estudios por parte de psicólogos, sociólogos y estudiosos de otras ramas que profundizan en los comportamientos de las personas. Para ello se plantean taxonomías y explicaciones diversas.

El tercer propósito, que es el más importante y central a este manuscrito, es presentar las características y etiología de los conflictos escolares y la utilidad de la Terapia breve centrada en soluciones para prevenirlos y resolverlos. Las escuelas son mini-sociedades con todo lo que implica, y toda la problemática que surge de las instituciones se refleja en la sociedad y viceversa: la problemática de los ambientes familiares, sociales y culturales de los alumnos se verá reflejada en las escuelas. Debido a eso, las escuelas constantemente tienen conflictos por causas multifactoriales, por lo que es necesario saber cómo afrontar esta situación innata del ser humano y transformarla en una fuente de aprendizaje, a través de un enfoque psicológico práctico y probado.

Motivación personal

Desde que era niña siempre me marcaron mucho los conflictos que tenía en la escuela y la forma de abordarlos por parte de los profesores. Aún tengo recuerdos de varias situaciones “no resueltas”. En la secundaria tuve una maestra de

español que era conocida por ser estricta y gritona; en sus clases difícilmente tuve interés y pocas veces hice su tarea ya que los reclamos eran constantes. En una ocasión la tarea fue aprendernos un poema con el que nos identificáramos para luego recitarlo en el salón de clases. Cuando llegó mi turno, la maestra me aplaudió y elogió, con ello todo cambió. Desde ese momento mi actitud hacia la materia y hacia la lectura fue diferente; los roces constantes con ella terminaron y se convirtieron en una relación de respeto mutuo y aprendizaje constante. Fue solo un pequeño cambio en su actitud lo que generó un cambio enorme en mi vida.

He visto constantemente este tipo de situaciones en mi ámbito personal, con hermanos y amigos, y más recientemente con mis hijos y con los niños con los que trabajo. Los docentes tienen un poder que ha sido minimizado por la sociedad. ¿Cuánto podrían lograr los docentes si se enfocaran en las fortalezas de los alumnos? ¿Cuánto si la dirección hiciera lo mismo con el personal escolar? ¿Cómo sería nuestro México si en el ámbito escolar lográramos un pequeño cambio respecto de lo que perciben los alumnos en cuanto a los conflictos?

Entre profesores es muy común escuchar quejas de los comportamientos de los alumnos, comparándolos siempre con generaciones pasadas y enfocados en sus debilidades. Es frecuente que el manejo de los conflictos en las escuelas se enfoque en escudriñar la responsabilidad que tienen los padres de familia y los alumnos desde la perspectiva del docente: “buscar el problema o al culpable” incluso poniendo etiquetas o “diagnosticando” indiscriminadamente como si eso hiciera ver a los representantes de las instituciones educativas como más profesionales.

Cuando supe de la existencia de la Terapia breve centrada en soluciones, inmediatamente llamó mi atención porque no está dirigida a hacer sentir culpable al otro. Tampoco trata de escudriñar en un pasado que ya fue doloroso. Todo lo contrario, es un enfoque que busca las fortalezas que todos tenemos para tener

éxito a partir de ellas frente a problemáticas que podrían generar sentimientos negativos.

Estructura del manuscrito

En el capítulo uno, el manuscrito comienza explicando el concepto del conflicto, indagando un poco sobre lo que algunos autores consideran conflicto escolar, sus características y elementos, así como su origen y tipos de conflictos escolares. Al final de dicho capítulo se explica la importancia de gestionar los conflictos como medio preventivo de la violencia.

En el capítulo dos se analizan algunas posturas sobre el conflicto de corrientes psicológicas tales como la Teoría psicodinámica, Teoría del campo y Teoría del desarrollo. En el mismo capítulo se aborda el conflicto desde la perspectiva educativa; cómo influye y los beneficios que podría tener una escuela si se le da un enfoque positivo. Después, se analiza la importancia de la participación tanto de directores y docentes, así como toda la comunidad educativa, pues finalmente todos estamos involucrados en los conflictos, y de ser abordados de forma positiva, todos nos beneficiamos.

En el capítulo tres analizaremos el enfoque de TBCS. Se explican sus elementos básicos y las razones por la que se recomienda su aplicación en las escuelas, específicamente en la hora de tutoría.

En el último capítulo se hace una propuesta para trabajar en las aulas, específicamente en el horario de tutorías. Aunque todo el manuscrito está centrado en la resolución del conflicto, en la propuesta también se realizan sesiones con un enfoque preventivo.

Capítulo 1. Conflicto

En todo desarrollo teórico de un tema es necesario recurrir a las explicaciones conceptuales base en la que se soporta un manuscrito. Por ello, el primer capítulo va dirigido a explicar qué es el conflicto, desde su etimología hasta sus características y tipos. El propósito es aportar bases para que el lector también pueda revisar sus propias concepciones sobre el tema.

1.1 Concepto de conflicto

Conflicto es una palabra que se deriva del latín *conflictus* que, según la Real Academia Española (2016) significa combate, lucha, pelea; también, materia de discusión, enfrentamiento armado, situación difícil. Y ya en ámbitos más psicológicos, implica la coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.

García (2015) propone dos definiciones de conflicto. La primera la describe como el conjunto de dos o más situaciones excluyentes; se produce la pelea o la lucha, porque una de las partes intenta imponerse a la otra. La segunda definición postula que es el proceso de oposición a los intereses entre dos personas cuyas causas pueden ser multifactoriales, por lo que resulta difícil encontrar el verdadero origen del conflicto.

Algunos autores (como Acevedo & Rojas, 2016) aseguran que los conflictos son inherentes a la sociedad por un fenómeno natural que nace de toda relación social. El fundamento de esta postura sugiere que debido a las interrelaciones personales se producen las diferencias. Jiménez (2007, en Acevedo, 2016) explica que dado que el ser humano es un ser social por naturaleza, las interacciones producen constante disconformidad en las percepciones, intereses y necesidades, que cuales se encuentran contrapuestos. En este mismo sentido, sostiene que la violencia y la paz son aprendizajes sociales, es decir no se encuentran en la naturaleza biológica del humano, sin embargo el conflicto sí es connatural. Por lo

anterior, se podría resumir que el conflicto, aparte de ser un fenómeno inherente a la sociedad, también es una característica humana.

1.2 Características y elementos de conflicto

Diversas posturas existen alrededor de este tema. Ramón (2018), con base en diferentes conceptos, expone sus particularidades:

- Hecho social de oposición de intereses
- Insatisfacción de las necesidades humanas básicas
- Multicausalidad
- Valor axiológico y educativo
- Carácter dialéctico
- No es sinónimo de violencia, aunque puede ser consecuencia de un conflicto no resuelto.

Por otro lado, Jiménez (2007, en Acevedo, 2019) enlista las siguientes características:

- Los conflictos surgen en cualquier lugar del mundo.
- Aparecen en una amplia variedad de espacios donde interactúan las personas (familia, escuela, comunidad) y se llaman *micro-conflictos*. También existen los *macro-conflictos* (nacionales) o *mega-conflictos* (civilizaciones, religiosos, guerras).
- Los conflictos pueden aparecer de manera oculta o públicamente.
- Pueden incluir o no violencia.
- De acuerdo con la tipología contextual de los conflictos en la actualidad, se dividen en: familiares, jurídicos, sociales, raciales y escolares.

Para que podamos comprender bien las características, debemos también explicar cuáles son sus elementos principales. Guzmán (2014) enfatiza que tres elementos

conforman el conflicto; las personas o partes que intervienen, el proceso que se desarrolla y el problema o contradicción que lo origina. Otros autores como Martínez, Quintanal, Renieblas & Riopérez (2015) coinciden en los mismos elementos:

- Las personas
- Los procesos
- El problema.

Las personas

Son los principales actores en esta tríada, pues sin ellas simplemente no habría conflicto. En este aspecto, Mena (2017) es muy certero al decir que no se debe relacionar el problema con la persona, es decir; se debe separar a estos elementos.

Medina, & Munduate (2005, en Mena 2017, p. 163) señalan que: “Hay que emplear la táctica de ser duros con los problemas, pero suaves con las personas”. Señala que las personas poseen derechos y deberes, y tienen una dignidad individual, por lo que aunque las opiniones sean contrarias a las nuestras, merecen todo nuestro respeto y tolerancia. Las personas tienen sentimientos, valores, necesidades, intereses y conflictos internos. Por lo tanto, si nosotros relacionamos a las personas con el problema o conflicto podríamos caer en su descalificación. Por último, Mena (2017) concluye que una parte importante de la solución de los conflictos está relacionada con una escucha activa.

En este mismo contexto, Guzmán (2014) hace énfasis en tomar en cuenta las emociones y los sentimientos, la necesidad humana de desahogarse y ser escuchados, la percepción propia del conflicto y agrega las relaciones de poder. Destaca la importancia de identificar cuál de las partes ejerce poder sobre la otra,

pues afecta los procesos de solución. En este aspecto Guzmán (2014) sugiere trabajar con la autoestima, la asertividad y el empoderamiento.

Los procesos

Este elemento se refiere a la forma en que se originó el conflicto, por ejemplo, la forma en que evolucionó o se desarrolló, el origen, las formas de las personas para tratar de resolverlo, las emociones que genera y las decisiones que se toman. En este aspecto, la toma de decisiones es muy importante durante el proceso, pues de ellas se deriva que el conflicto se agrave o tome camino a la solución (Martínez, 2015). Tal como lo plantea Mena (2017) es necesario atender los procesos pues tienen “historia propia”.

En este contexto, Martínez (2015) considera que otro elemento importante respecto de los procesos es la comunicación. Alude a que cuando existe un conflicto, los canales de comunicación tienden a cerrarse y a complicar más la problemática.

Otro elemento a tomar en cuenta es la dinámica del conflicto. Implica las causas, el origen y la historia, que normalmente ambas partes desconocen hasta que se detona por alguna razón. Lederach (1995 en Martínez, 2015) enfatiza la necesidad de identificar y dar continuidad a la evolución del conflicto desde sus causas, y sugiere responder una serie de preguntas como guía: ¿cuál fue la causa última que lo generó?, ¿cuáles pueden ser las causas subyacentes u ocultas?, ¿qué situaciones o problemas fueron añadiéndose?, ¿qué grado de polarización existe entre los grupos o las partes implicadas directamente en el conflicto?, ¿qué otro tipo de actuaciones lo aumentan? y ¿qué actividades o actuaciones lo moderan o suavizan?

El tipo de lenguaje es otro elemento en el que Martínez (2015) hace énfasis, pues es un indicador sobre la percepción de las partes hacia el otro. Toma en cuenta

los estereotipos y prejuicios que se usan, la información y sus distorsiones, así como, los rumores.

Una última parte a considerar en los procesos es la relación entre las partes. Martínez (2015) describe qué son las actitudes, los patrones de comunicación y las posturas que cada una de las partes adopta respecto al conflicto. Subraya que mientras las partes se lleven bien, la solución al conflicto se realizará en poco tiempo.

El problema mismo

Guzmán (2014) aclara que en este contexto es importante identificar las contradicciones entre los partícipes, explorar cuáles son sus necesidades, intereses y diferencias. Martínez (2015) explica que es importante también descubrir la raíz del problema para garantizar un buen proceso en la solución. Mena (2017) subraya que debemos ser precisos al separar las verdaderas causas de los conflictos, pues puede haber intereses ocultos. Un ejemplo es el de una persona que quiere el cargo de otra.

En este contexto, Mena (2017) sugiere que se haga un “mapa del conflicto”. Es decir una evaluación, “...un intento de generar un panorama completo de la disposición física, social y psicológica del conflicto” (Cap-Net, 2008, en Mena 2017, p. 37). Para poder hacer el mapeo se necesita la siguiente información:

- a- Focalización del conflicto (área o instituto)
- b- Partes intervinientes (quiénes, cuántos, elementos disociadores)
- c- Intereses y motivaciones reales de los partícipes
- d- Intensidad del conflicto
- e- Condiciones que expanden o agravan el conflicto
- f- Posibles causas del conflicto

- g- Posibles soluciones al conflicto
- h- Posibles aliados o mediadores para la solución

El mapa debe contener los siguientes elementos:

- *Diagnóstico*. Hay tres puntos a identificar: 1. las posibles causas que iniciaron el conflicto, 2. las partes que intervienen en el conflicto (problemas, intereses, motivaciones), 3. la intensidad del conflicto (baja, mediana o alta intensidad).
- *Plan de intervención*. Son dos puntos importantes: 1. los problemas que se quieren resolver, 2. las acciones previstas para aminorar o resolver el conflicto.
- *Monitoreo*. Dos puntos se destacan: 1. acciones de monitoreo con sus respectivos instrumentos, 2. evaluación de los procesos en relación con los resultados previstos.

Mena (2017) hace énfasis en que los directores de las escuelas deben realizar su mapa de conflictos para tener un *plan de gestión de conflictos* y un equipo de colaboradores para dicho fin. Para resumir lo antes expuesto se presenta la figura 1:

Elementos del conflicto

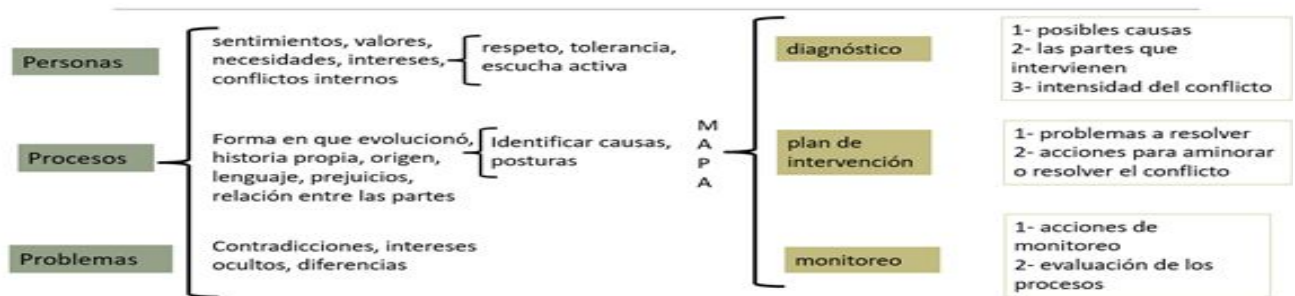


Figura 1. Fuente: Elaboración propia con base en Mena (2017), Martínez (2015) y Guzmán (2014).

1.3 El conflicto escolar

Ya que el conflicto es un proceso inevitable en nuestras vidas, lo encontramos en todos nuestros ámbitos, tanto familiares como sociales y, por supuesto, en el escolar (Carmona, 2008).

García (2015) hace una propuesta del concepto de conflicto escolar. Describe las intenciones y acciones deliberadas para hacer daño, sea físico o verbal, entre los miembros de la comunidad educativa como alumnos, profesores y padres de familia. Estos conflictos pueden darse dentro de la escuela o en espacios relacionados con esta.

1.4 Origen de los conflictos escolares

Aunque la mayoría de las Instituciones escolares intenta generar un ambiente escolar adecuado para el aprendizaje, debido a la convivencia y a la naturaleza humana, es indiscutible que se generarán conflictos, y aún más cuando se trata de adolescentes. Según Ramón, Zambrano & Espinoza, así como Vizcarra, Rekalde & Macazaga (2016 y 2018, respectivamente, en Ramón, 2019), en esta fase del desarrollo se construye la personalidad, por lo que es cuando surgen el mayor número de conflictos, pues existen más variaciones emocionales propias del periodo. Sin embargo, para que los adolescentes desarrollen una personalidad equilibrada, requieren establecer relaciones sociales (Vygotsky 1995/1932, en Ramón, 2019).

Debido a esto, se requiere asumir los conflictos de manera positiva y aprovecharlos como un recurso formativo y educativo, como enseñanza para el adolescente (Ramón, 2019). Por lo tanto, al ver el conflicto desde una perspectiva positiva, la connotación negativa deja de ser un perturbador en la convivencia y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando así un elemento positivo que

desarrolla los potenciales sociales y que ayuda a establecer identidades individuales y grupales (Vizcarra, Rekalde & Macazaga, 2018 en Ramón, 2019).

No obstante, para que se logre este cambio de pensamiento es necesario que se ahonde en los posibles orígenes de los conflictos, que se asocian a la estructura social, al estatus económico, a los factores religiosos, culturales, ambientales y familiares, aunados a los de injusticia social y discriminación, entre otros (Lombana, 2016 en Ramón, 2019).

En el contexto escolar, Ramón (2019) hace la invitación a los docentes a que antes de buscar las causas y de tomar medidas disciplinarias, se debe reflexionar, recapacitar y comprender hasta qué punto se es también responsable de los conflictos. Según Naranjo (2014, en Ramón, 2019), esta reflexión autoevaluativa y de introspección brinda la oportunidad de mejorar su conducta pedagógica, además de conocerse a sí mismo.

Los factores endógenos del ámbito escolar son un motivo de conflicto, pues se relacionan con el contexto organizativo, procedimental y metodológico del entorno escolar, además de las relaciones interpersonales y socioemocionales (Martín & Ríos, 2014, en Ramón, 2019). Debe destacarse que los conflictos no solo afectan a los estudiantes, sino que son sucesos que se presentan en toda la comunidad educativa, e involucran a padres, profesores, directivos y todo aquel que se encuentre dentro de este ámbito (Ramón, 2015). En este tema Pujol (2015 en Ramón, 2019) considera que dichas problemáticas entre la comunidad educativa pueden derivar en violencia entre los alumnos. Por lo tanto, deben investigarse a profundidad.

Los factores exógenos se relacionan con el contexto familiar y sociocultural, donde es muy difícil determinar las verdaderas causas que derivan en conflicto, pues se producen por una “multicausalidad de significados” (Vizcarra, Rekalde & Macazaga, 2018 en Ramón, 2019, p. 138).

Pérez & Gutiérrez (2016) explican que diferentes autores han polemizado el tema respecto al origen de los problemas en la escuela. Para algunos el origen de los conflictos es el poder; para otros su génesis está en la propia autoestima; otros más consideran que nacen de los diferentes tipos de necesidades humanas. Incluso le dan un enfoque sociológico que indica que el origen de los conflictos escolares se encuentra muy relacionado con el sistema capitalista en el que vivimos. Pero es Jares (1992 en Pérez & Gutiérrez, 2016) quien categoriza en cuatro tipos los orígenes del conflicto escolar: 1. ideológico-científicos, 2. relacionados con el poder, 3. respecto a la estructura, 4. en proporción a cuestiones personales y de relación.

Ya con este preámbulo, podremos ver en el siguiente subtema la clasificación que han realizado diferentes autores.

1.5 Tipos de conflictos escolares

García (2015) muestra un panorama amplio respecto de los tipos de conflictos y considera que los seis principales son los siguientes:

- 1- *Conflictos de información.* Se caracterizan porque las personas involucradas carecen de la información necesaria para poder tomar una decisión.
- 2- *Conflictos de intereses.* Se dan en el momento que todas las partes involucradas quieren satisfacer sus necesidades a costa de los demás.
- 3- *Conflictos de valores.* Aparecen cuando los sistemas de creencias son incompatibles y quiere imponerse uno sistema a otro.
- 4- *Conflicto intrapersonal.* Cuando el conflicto comienza entre las personas puede tener que ver con diferentes opiniones, emociones, ideas, entre otras.

5- *Conflicto intragrupal*. Surge cuando el conflicto se da dentro de grupos pequeños, tales como familia, aula escolar, etc.

6- *Conflicto intergrupala*. Es cuando el conflicto se da entre dos o más grupos.

Dentro del ámbito educativo existen algunas clasificaciones para los conflictos. Una de las más completas es la de Pineda, Serrano & Altarejos (2016), que tiene seis tipos:

1. *Las conductas disruptivas*. Aunque depende mucho de la interpretación del docente, Torrego (2006, en Ramón, 2019, p. 20), las define como “un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa: boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.”.
2. *Las conductas inapropiadas o agresiones del alumnado a profesores*. El autor en este sentido manifiesta que son poco frecuentes, pero que algunos Institutos las han reportado.
3. *Las conductas inapropiadas de profesores hacia los alumnos*. En este contexto existen dos clases; la verbal que es la más sucede, y se refiere sobre todo a ridiculizaciones al alumno, y las agresiones físicas que casi no se reportan pero aún existen (Silva, 2015, en Ramón, 2019).
4. *El vandalismo*. Es la conducta antisocial contra la propiedad escolar, la consecuencia de problemas relacionados con desacuerdos con miembros de la comunidad educativa, o también del rechazo al sistema escolar al que asiste. En su análisis más profundo, puede derivarse del desajuste social en otros contextos fuera del escolar.
5. *El ausentismo*. Se considera un conflicto de convivencia, especialmente entre alumno y profesor.
6. *El maltrato entre iguales*. Es un conflicto de convivencia cuando un alumno ejerce dominio sobre otro. Se puede presentar entre dos o varios alumnos,

se caracteriza por burlas, hostigamiento e incluso agresiones físicas (Fernández, 1998 en Ramón, 2019).

Los autores que acabamos de citar en párrafos anteriores citan a Viñas (2004, en Ramón, 2019 y García, 2015), el cual hace una clasificación de conflictos escolares, resumiendo en cuatro grandes tipos:

1- *Conflicto de poder*: los conflictos que parten de las normas.

2- *Conflictos de relación*: uno de los involucrados es superior, en jerarquía o emocionalmente. Aquí entran los conflictos por acoso escolar.

3- *Conflictos de rendimiento*. Son aquellos que se relacionan con el currículo. Los alumnos presentan problemas para mantener en equilibrio sus necesidades formativas contra las que ofrece la escuela.

4- *Conflictos interpersonales*. Los que surgen de la escuela pero van más allá de lo educativo. Suelen ser una representación de la sociedad en la que están ubicados.

Aunque los tipos de conflictos se centran en las conductas de los alumnos, ya hemos mencionado que en los conflictos escolares están inmiscuidos toda la comunidad educativa, incluyendo los factores endógenos referentes a la organización y los exógenos referentes al entorno familiar. Y es por eso que dependerá de la gestión de conflictos que una institución escolar tenga éxito o no (Acevedo & Rojas, 2016).

1.6 Importancia de la gestión de conflictos: prevención de la violencia

Si bien este manuscrito no expone la violencia en el ámbito escolar, es menester subrayar que la práctica de no solucionar los conflictos puede tener como respuesta la violencia. Ante la falta de solución, las consecuencias pueden multiplicarse con efectos potenciales de deserción escolar, bajo aprendizaje e

incluso baja autoestima, al carecer el alumno de sentido de pertenencia en su propia escuela (Román y Murillo, 2011 en Trucco, 2017).

Todos los niños tienen derecho a la educación, y esta proposición imperativa está centrada en tres dimensiones: 1. El derecho al acceso a la educación, 2. El derecho a una educación de calidad, 3. El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje (UNESCO y UNICEF, 2008 en Trucco & Inostroza, 2017).

La violencia es uno de los factores que más influye en la deserción escolar y bajo rendimiento escolar y desarrollo personal (Román y Murillo, 2011 en Trucco, 2017). Estudios realizados por CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y UNICEF (United Nations Children's Fund, por sus siglas en inglés, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en español) han evidenciado que el 30% de los adolescentes están expuestos cotidianamente a diferentes formas de violencia, siendo las escuelas uno de los lugares donde más se da (Eljach; Soto y Trucco, 2001 y 2015 respectivamente, en Trucco, 2017).

Un estudio que se realizó para el *Informe mundial sobre la violencia en América Latina y el Caribe* (Naciones Unidas, 2006 en Trucco, 2017), denuncia varias formas de manifestaciones violentas, desde problemas entre pares, hasta tráfico de armas. En el mismo estudio se dio a conocer que era habitual el uso de violencia relacionado al castigo físico en niños de primaria y preescolar, y maltrato psicológico en los mayores. Esto se da en un contexto totalmente contrario al dictamen que la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989, en Trucco, 2017) establece sobre los derechos de los niños y niñas a crecer sanos, tanto mental como espiritualmente, así como la garantía de proporcionar protección contra el abuso y la discriminación.

Un ejemplo de violencia escolar es el *bullying* (o acoso escolar), una serie de conductas con el propósito de dominar o subyugar a un alumno. Este tipo de violencia es más común que se ejerce entre iguales. Los efectos de estas

conductas, según Medina & Reverte (2019), se reflejan en las dificultades para desarrollar óptimas relaciones sociales, afectivas y emocionales, además de menguar el éxito de los procesos educativos.

Es tan alarmante la violencia en los centros educativos de todo el mundo que se han realizado numerosos estudios para lograr soluciones, además de foros Internacionales para dar solución a dicha problemática (Rodney & García, 2014 en Ramón, 2018). Su pregunta concreta es: “¿Cómo resolver los conflictos escolares de forma oportuna para garantizar la convivencia pacífica no sólo de la comunidad educativa, sino también de la sociedad?”.

Capítulo 2. Teorías psicológicas ante el conflicto

El conflicto ha sido foco de atención para su análisis desde varias perspectivas psicológicas, subrayando los aspectos afectivos, cognitivos y motivacionales. En el siguiente apartado se analizarán algunas de ellas; la psicología del campo explicada desde los estudios de Lewin (1935), la teoría psicodinámica explicada desde el enfoque de Freud (1933) y psicología del desarrollo explicada desde el punto de vista de Piaget (1964).

Teoría psicodinámica

Freud (1933 en DiCaprio, 1989) postula que la personalidad se forma por tres sistemas opuestos que constantemente se encuentran en conflicto. El id, que es la fuente de energía, que representa los impulsos psicobiológicos o el *ello*; el superego, que representa el sistema de valores moral y social, también llamado *superyó*; y el ego, que representa el *yo* consciente, es el regulador del id y el superego. Cada uno de los sistemas intenta predominar en la personalidad del sujeto.

El ello se considera la parte de la psique más primitiva del hombre, es el complemento psicológico de las necesidades biológicas. Cada vez que existe una necesidad, se activa un impulso casi irracional en el ello. El superyó desea eliminar los impulsos del ello y se esfuerza por alcanzar objetivos perfeccionistas y moralistas. El yo intenta ser racional, realista, distingue entre lo objetivo y subjetivo. Es el mediador entre el ello y el superyó, y constituye el administrador de la personalidad (DiCaprio, 1989).

Aquí es donde surge el conflicto: el momento en el que el yo debe enfrentar las demandas del ello y del superyó. La insatisfacción de alguna de las dos termina en frustraciones que liberan ansiedad o agresividad (Martínez, 2015).

Estas frustraciones pueden desembocar en conflictos hacia uno mismo o hacia otros, y si no se regulan por el yo, terminan siendo impulsos agresivos que pueden derivarse en ser una persona autodestructiva, molesta, violenta y maltratadora. En este sentido, Contreras (2015) reflexiona sobre la elección del ser humano a renunciar al placer, como una condición para la sana convivencia y el desarrollo social.

Teoría del campo

Dentro de la psicología del campo, uno de los precursores fundamentales para comprender el término de conflicto fue Lewin (1935 en Barrios, 2016), quien afirmaba que es la oposición entre las fuerzas o ideas relacionadas con la posición del sujeto, que enfrenta situaciones ya sea con valor positivo o negativo, las cuales generan una situación de conflicto interna.

Para explicar el campo psicológico de una persona, lo asoció al concepto de *topología*, un modelo matemático que explica las deformaciones en cuerpos geométricos sin que puedan quebrarlos o segmentarlos (Larousse, 2016). Este campo psicológico es un conjunto de hechos coexistentes e interdependientes.

Las personas tienen un campo psicológico de fuerzas que establece su comportamiento; este componente encierra a cada persona y se le llama *espacio vital*. Este es un espacio subjetivo, que refiere la forma en que cada persona concibe al mundo; tanto sus experiencias pasadas como sus metas, sus miedos y sus esperanzas conforman dicho espacio vital. El campo vital no solo tiene componentes subjetivos, sino también aspectos objetivos como el ambiente social (Oliva, 2015). Es en el campo vital de la persona donde se dan los conflictos, influenciados totalmente por el contexto en el que ocurren (Martínez, 2015).

Lewin (1935 en Oliva, 2015) propone tres variedades del conflicto conductual que generan frustración:

- *Conflicto acercamiento-evitación.* El momento en que se desea un objetivo, pero es indeseado al mismo tiempo.
- *Conflicto acercamiento-acercamiento.* Se refiere a dos objetivos que se desean, pero que son mutuamente incompatibles.
- *Conflicto evitación-evitación.* Se presentan en el momento que se pronostican dos o más consecuencias indeseables, y se piensa en abandonar el campo.

En este contexto, Lewin (1935 en Oliva, 2015) considera que los niveles de necesidades se acrecientan hasta llegar a la saturación, por lo que propone tener objetivos alcanzables y realistas, y evitar dar soluciones fantasiosas.

Martínez (2015) explica que, para facilitar la solución de conflictos, ayuda el clima cooperativo, pues facilita la aparición de intereses comunes y por ende de relaciones de amistad y comunicación abierta. Contrario a esto, el clima competitivo favorece intereses antagónicos que ayudan a que las personas tengan tendencias dominantes.

Teoría del desarrollo

Para los estudiosos de esta teoría, los conflictos comienzan en las interacciones que tienen los niños entre iguales: esto ha ayudado a la comprensión de las interacciones sociales negativas de los niños, y a la búsqueda de posibles intervenciones de los adultos ante tales circunstancias (Barrios, 2016).

En esta teoría, la conceptualización según Barrios (2016, p. 264): “es la de oposición entre las partes integrantes de un sistema interactivo”. Se divide en dos clasificaciones: el conflicto positivo y el conflicto negativo. El conflicto positivo es aquel que a raíz de la oposición entre dos partes surgen nuevas situaciones o aprendizajes; mientras que el negativo es aquel que a partir del choque de competición excluyente se devasta una parte o la otra, lo que indica que solo una gana. En este aspecto, Barrios (2016) reflexiona que el conflicto no debe

separarse en esa dicotomía sino resaltar la importancia para el desarrollo individual.

Piaget (1964/2006 en Barrios, 2016) destaca la dimensión cognitiva e indica que el conflicto es la oposición de las estructuras mentales ya desarrolladas contra las nuevas experiencias y conocimientos. En esta perspectiva piagetiana el conflicto resulta importante en el aspecto cognitivo, pues ayuda a los procesos de equilibración y adaptación. En ese mismo sentido, subraya la importancia del conflicto en las interacciones sociales, pues son una oportunidad para desarrollar la conciencia moral autónoma. Explica que es importante la descentralización cognitiva para poder ver los puntos de vista de otros y asociarlos con el propio.

Selman (1980 en Barrios, 2016) hace un estudio sobre los trabajos de Piaget (1932/1994) respecto a este proceso de descentralización; esto es el desarrollo de las facultades que tiene el infante para aceptar el punto de vista del otro y combinarlo con el propio. Esta facultad tiene niveles, los cuales van desde la perspectiva egocéntrica del niño pequeño, hasta el entendimiento interpersonal del niño mayor, derivadas en conductas que se reflejan en las relaciones sociales.

Otra perspectiva del conflicto en las teorías del desarrollo la tiene Wallon (1941/2007 en Barrios, 2016), el cual argumenta que en el periodo del personalismo (etapa entre los tres y los seis años), existe una oposición sistemática a lo que es diferente al yo, es decir oposición al no-yo. Estos conflictos ayudan a los procesos de formación de la personalidad y estarán presentes durante todo el desarrollo de la persona.

2.1 El conflicto en la perspectiva educativa

Como ya vimos, el conflicto es inherente a la naturaleza humana y para muchos teóricos resulta importante para nuestro desarrollo personal al manifestarse en las relaciones sociales. Para Wallon (1941/2007 en Barrios, 2016) los conflictos tienen mucha importancia en el contexto educativo, pues en estas interacciones entre

profesor-alumno y alumno-alumno es donde surge la diferenciación del yo y del no-yo.

La escuela forma parte de la sociedad como una comunidad activa que no está separada del medio en el que actúa, las personas que la integran tienen problemas sociales y personales como toda la población; al repercutirse en la escuela se generan conflictos, y de estos se desarrollan otros. Por lo anterior, Cardona (2008) considera que el conflicto en las escuelas es un elemento permanente. En este aspecto, hace una reflexión respecto a que el origen de los conflictos escolares, aparte de los antes ya mencionados, es en muchas ocasiones la resistencia al cambio por parte de los docentes ante decisiones tomadas por los directivos y las reformas educativas. Derivado de estos conflictos en el ámbito educativo, se considera que genera altos costos en los aspectos económicos, sociales y profesionales, además de que fractura las relaciones interpersonales provocando estrés, ansiedad y frustraciones, lo que tiene impactos en la productividad y las metas educativas de la institución.

En los contextos escolares pueden generarse infinidad de conflictos entre docentes, de docentes hacia los alumnos, y de alumnos hacia los docentes, directivos e incluso departamentos psicopedagógicos. Reflexionando lo anteriormente expuesto, se puede decir que el conflicto es un proceso normal, e incluso, como dice Martínez (2016 en Ramón, 2019), resulta necesario y conveniente pues promueve habilidades de afrontamiento y estrategias para remediar diferencias de forma pacífica y respetuosa. Esta postura corresponde a la filosofía de la paz.

Freire (1997 en Trucco, 2017, p. 16) establecía que “si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral de los educandos”.

A raíz de esta idea podemos determinar que los conflictos son oportunidades de acrecentar habilidades, sobre todo en un contexto educativo y pedagógico, donde se desarrolla el ser humano y ciudadano. Y es en este contexto donde Ramón (2019) estima el alto valor educativo de las formas de manejar los conflictos, y señala que el abordaje pedagógico es indispensable para el desarrollo personal y social.

Según Barrios (2016), los docentes se perturban con solo la idea de tener conflictos, pues los asocian con algo negativo. Sin embargo, y de acuerdo con DeVries y Zan (1998 en Barrios, 2016), los conflictos interpersonales deben ser conducidos de forma que ayuden al desarrollo y educación moral de los alumnos.

Si los conflictos se perciben como oportunidades de desarrollo, se resuelven de forma autónoma y creativa, y se logra la descentralización del alumno para que perciba las emociones y necesidades de no-yo, se conseguirá la construcción y expresión de sentimientos como la empatía y respeto que, según Hoffman (2000 en Barrios, 2016), se encuentran en la base de la motivación social.

Finalmente Freire (1994 en Trucco, 2017) consideraba que era importante la guía del profesor en la construcción del conocimiento del alumno, y que si fomenta las buenas relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, ayuda al desarrollo de la empatía y el aprendizaje cooperativo, lo cual incrementa la motivación escolar, lo que lleva a formar seres humanos libres, justos y equitativos.

2.2 Responsabilidad ante el conflicto de directores y docentes

Ya se ha visto anteriormente cuáles son los orígenes de los conflictos en el ámbito educativo, y también hemos visto la importancia de darles solución. Pero, ¿y si los conflictos no surgen de los alumnos? ¿Qué pasa si los conflictos tienen su gestación en los mismos docentes? “Hay docentes que son propensos a generar con facilidad los conflictos” (Mena 2017, p. 19). Por esto los líderes educativos necesitan tener “capacidad de abstracción que los aparte del ruido de los

conflictos, sintetizar el todo, ver la aguja en el pajar, advertir no el desorden provocado por el huracán sino, su origen (Borghino, 1998 en Cardona, 2008, p. 38). Asimismo considera que el director de una escuela debe tener una visión integral, conocer las conductas humanas y una formación que le permita interpretar el conjunto de relaciones en las que intervienen las personas que pertenecen a su comunidad educativa.

Robbins (1999 en Cardona, 2008) enfatiza que las personas que son muy autoritarias y dogmáticas, así como quienes muestran baja autoestima, tienden a conducir potencialmente al conflicto. Otra razón para desencadenar conflictos es el nepotismo y el tráfico de influencias o compadrazgos. Implican que no existe compromiso ético y profesional, y se derivan del incumplimiento de tareas o funciones por parte de los implicados (Cardona, 2008).

Una visión moderna del conflicto para directivos y docentes es concebir al conflicto como una oportunidad de reconstrucción; de generar un desarrollo de aprendizaje, reflexión y autocrítica, con el propósito de dar soluciones que ayuden a la escuela y a la sociedad en general (Cardona, 2018).

En el la figura 2, que se presenta a continuación se podrán observar las diferencias entre los conflictos destructivos y los conflictos constructivos, según Cardona (2008), de los cuales depende en gran medida las decisiones y acuerdos a los que lleguen los directivos y docentes de una institución educativa.

Conflicto constructivo	Conflicto destructivo
<ul style="list-style-type: none"> ● Posibilita el crecimiento y la madurez profesional ● Da lugar a reclamos justos ● Facilita la satisfacción de intereses legítimos de la gente ● Fomenta la unidad del grupo y la solidaridad ● Posibilita el cambio ● Sincera la relación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Afecta las relaciones negativamente ● Es un gasto innecesario de energía ● La escalada de conflicto puede derivarlo a problemáticas mayores ● Queda residuo de rencor por lo dicho y oído ● Puede llevar a una situación sin salida

Figura 2. Fuente: Elaboración propia basado en Cardona (2008).

Cardona (2008) insiste en que cuando los conflictos son destructivos, los comportamientos de los implicados son irresponsables y afectan la productividad. Por su parte, los conflictos constructivos ayudan a tener armonía, lo cual desarrolla en los implicados la cooperación y a desaparecer prejuicios y malentendidos, lo cual ayuda al éxito personal e institucional.

Jares (2006 en Barrios, 2016) considera que comprender cuál es la percepción y la comprensión de los docentes respecto al conflicto es de vital importancia, pues a partir de esas concepciones se utilizan estrategias para resolverlas.

En relación con las actitudes del docente, es importante destacar que son clave no solo para la solución sino para la prevención de conflictos. Por ejemplo, en un caso de acoso escolar, el docente no debe desentenderse, ya que si lo hace, los alumnos se desorientan y fortalecerán la tendencia a repetir este tipo de conductas (Pérez y Pérez de Guzmán, 2011 en Mena, 2017).

Por lo tanto, la función directiva es esencial en el aspecto de prevención y solución de conflictos. El director debe ser un líder pedagógico, y debe considerar las cualidades humanas y éticas (Mena, 2017).

2.3 Convivencia escolar y clima de trabajo

Como ya hemos visto, las conductas de los miembros de la comunidad educativa son un reflejo de los entornos sociales, familiares y culturales. Por eso, algunos autores como Peña, Sánchez, Ramírez & Menjura (2017) conciben a las escuelas como una micro-sociedad, en la cual se entrelazan los procesos de convivencia, y con ellos todo lo que implican: construcción colectiva, intercambio de estrategias pedagógicas, relaciones entre los actores de la comunidad educativa, etc.

La palabra *convivencia* según Carbajal (2013 en Peña, 2017, p. 4): "... vincula a las personas y les hace vivir armónicamente en grupo; lo que implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, así como aprender a resolver los conflictos de una manera positiva". Retomando el término anterior, y según algunos estudiosos del tema, se comprende que las concepciones de convivencia escolar circulan entre el conflicto y la conciliación.

En diversos estudios que se han realizado sobre convivencia escolar se destaca la importancia de intervenir en los conflictos que se derivan de esta práctica desde una perspectiva integral, tomando en cuenta factores importantes como reconocer las emociones, la promoción de la inclusión y gestión de convivencia de forma coparticipativa. En este mismo sentido otros estudios valoran la importancia de la pedagogía de la convivencia y la importancia de la comunicación y el lenguaje (Peña, 2017).

En estudios realizados por Maturana et al, (2009 en Peña, 2017) se descubrió lo importante que resulta la percepción de los miembros de la comunidad educativa respecto de la convivencia escolar y los conflictos, en especial del punto de vista del docente, pues de esa concepción surgen las estrategias y las conductas que

repercuten en las interrelaciones con los demás miembros de la comunidad educativa.

Después de la revisión de estudios relacionados al conflicto, se puede concluir que la convivencia escolar es la consecuencia de los procesos de comunicación, del liderazgo de sus directores y docentes y de las formas en que se tratan los conflictos. Debido a esto se logran identificar tres modelos de convivencia escolar: punitivo, relacional e integrado (Torrego, 2006 en Peña 2017):

- *El modelo punitivo.* Es la sanción derivada directamente del incumplimiento de las reglas ya establecidas por la institución.
- *El modelo relacional.* Es la solución, reparación y reconciliación de dos partes afectadas en un conflicto, que se deriva de la comunicación asertiva.
- *El modelo integrado.* Es el procedimiento democrático respecto de las normas y consecuencias. En este aspecto, el diálogo es esencial para la resolución de los conflictos y se sugiere que las escuelas cuenten con un equipo con experiencia en medidas de carácter organizacional y curricular para que se impulse de manera efectiva.

2.4 Gestión adecuada de conflictos

El Informe Delors a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996 en Mena, 2017) menciona que a lo largo de nuestra vida, la educación se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. El aprender a convivir se encuentra dentro del marco de la gestión de conflictos. Cardona (2008) hace una profunda reflexión en este aspecto al subrayar que la gestión educativa tiene un papel preponderante en las escuelas, y con ello avanza hacia un modelo de gestión moderno, donde el liderazgo sistemático logre integrar los factores humanos y recursos materiales para que se consigan cambios significativos en el ámbito educativo que beneficien

a todos los niños y jóvenes, y por ende, a toda una sociedad. Con esto enfatiza que el modelo de gestión burocrático, vertical y centralizado se está superando.

El personal encargado de la gestión adecuada de los conflictos debe tener, según Braslawsky (1999 en Morazán, 2008, p. 16): “competencias profesionales que no son comunes: polivalencia, audacia para enfrentar desafíos, apertura multicultural y capacidad de discernimiento para transferir experiencia de otros países y contextos”.

Esto nos hace reflexionar sobre el nuevo perfil que deben tener los directivos y docentes de una Institución educativa, sea pública o privada. El papel del director y profesores es fundamental en los procesos de gestión de conflictos: deben ser muy conscientes con relación al manejo del poder, buscando un equilibrio entre su poder y el no causar daño ni buscar ventaja de la situación. Las conductas deben mantenerse dentro del diálogo, la justicia y equidad, buscando que no existan perdedores o ganadores, y siempre promoviendo el trabajo en equipo, la integración y la colaboración (Cardona, 2008). En este mismo sentido, Mena (2017) acentúa que la gestión de conflictos en las instituciones educativas se encuentra indivisiblemente vinculada al liderazgo directivo.

Capítulo 3. Terapia breve centrada en soluciones

La TBCS es relativamente nueva y se encuentra dentro de las terapias posmodernas o postestructurales igual que otras propuestas, como la narrativa y la colaborativa (De la Fuente, Alonso & Vique, 2019). Se ha implementado en entornos escolares, pero también en trabajo social, enfermería, protección de menores y hasta consultoría empresarial. Sus creadores, Steve de Shazer, sociólogo de formación, y su esposa, Insoo Kim Berg, trabajadora social, fundaron en Milwaukee el Centro de Terapia Familiar Breve (Beyebach, 2018). Se preocuparon por solucionar los problemas de sus clientes, intentando diferentes estrategias. Fue así que entre las que funcionaban y no, nace este nuevo modelo basado en evidencia empírica (Trepper, Dolan, McCollum y Nelson, 2006 en De la Fuente, 2019).

De acuerdo con Baltazar (2018), este modelo se concentra en las fortalezas que una persona puede tener. Es decir, no se centra en las deficiencias o el problema, sino solamente en las habilidades con las que un individuo cuenta para la solución de conflictos.

En este modelo, Beyebach (1999 en Baltazar, 2018) dice que no se necesita explorar las causas de la problemática, ni saber demasiadas cosas sobre la familia o sistema, pues se enfoca en conocer los momentos en que el problema no se presenta, para encontrar soluciones. Mendoza (2019) agrega que el punto de vista radical es claro: no hace falta conocer el problema para solucionarlo, ya que los consultantes tienen los recursos necesarios a su disposición para lograr el objetivo, pero que a veces no los usan adecuadamente, lo que facilita las conductas conflictivas.

Ya se han realizado estudios respecto al tema en un ámbito educativo con buenos resultados. Bond, Woods, Humphrey, Symes & Green (2013 en Baltazar, 2018), al revisar la literatura, lograron dar fundamento a los problemas de intervención,

con una buena efectividad. En otro estudio realizado por Franklin, Moore y Hapson (2008 en Baltazar, 2018) se observan buenos resultados usando las siguientes técnicas:

- *La pregunta del milagro.*
- *Excepciones al problema.*
- *Preguntas escala, entre otras.*

Estas y otras técnicas y estrategias se presentarán más adelante.

3.1 Elementos básicos de la TBCS

Este enfoque tuvo su gestación en el trabajo social, la psicología clínica y la psicología social, y ha sido probada con gran eficacia en los ámbitos escolares.

Vadillo (2020) presenta siete elementos básicos del enfoque sistémico breve: 1- orientación al futuro, 2- realidades individuales, 3- inevitabilidad del cambio, 4- construcción individual y colectiva, 5- uso propositivo del lenguaje, 6- respeto absoluto por el otro y utilización de la postura *one-down*, 7- interés por las soluciones, no por los problemas ni sus causas.

Orientación a futuro

A decir de Bill O'Hanlon (1989 en Vadillo, 2020) este enfoque resalta y encausa al alumno a mantener una visión hacia el futuro; al igual que Mendoza (2019), señala que no es necesario conocer las causas del problema sino encontrar sus soluciones. Esta terapia no se enfoca en el aquí ni el ahora, sino en un plano del porvenir, donde el conflicto está resuelto. Es donde existe la oportunidad del cambio y es aquí donde al visualizar esas soluciones se encuentra la dirección y las estrategias para los propósitos planteados.

Realidades individuales

Una de las premisas de este enfoque es que cada persona construye su propia realidad, por lo que no existe una sola realidad objetiva. En este sentido el terapeuta podría tener una postura diferente al alumno pero no significa que no tiene la razón; a sí mismo el terapeuta no debe tomar un papel donde juzgue los conceptos del otro (Vadillo, 2020).

En este mismo aspecto Villanueva (2015) explica que esta premisa se integra a la idea no normativa, la cual no encaja a los alumnos en un modelo de persona respetando las diferencias individuales. Es decir, cuando se renuncia al instrumento evaluativo por la escucha activa, esta se convierte y presenta nuevas características (Alonso, Ezama y Fontanil, 2014 en De la Fuente, 2019).

Inevitabilidad del cambio

Vadillo (2020) enfatiza que la filosofía posmodernista postula que el *cambio* es inevitable. La TBCS en este aspecto, sólo aspira a provocar un cambio pequeño identificable en la situación del estudiante: esto es un gran avance para alcanzar los propósitos, al reconocer que quizá se es mucho mejor de lo que se cree, ser dueño de sí mismo y confiar en la capacidad de transformar sus propias circunstancias (De la Fuente, 2019).

Construcción individual y colectiva

Dentro de la conversación entre alumno y terapeuta existen dos objetivos; el intercambio de información y la construcción de significados. Esto resulta indispensable para el proceso de transformación, justo este intercambio ocasiona el cambio (Anderson, 1997 y 2007 en De la Fuente, 2019).

En este aspecto, la base primordial es que las personas creamos nuestras propias realidades a partir de la interacción que tenemos con otros junto con nuestras propias construcciones. En este sentido es importante que el terapeuta cuide de no imponer las soluciones; es necesario que el alumno reflexione sobre sus

propias posturas y encause sus propios pensamientos a las conclusiones y soluciones que le permitan llegar al objetivo (Vadillo, 2020).

Uso propositivo del lenguaje

Es la herramienta principal de este enfoque, por lo que es necesario se aprenda a usarlo de forma estratégica. A decir de Villanueva (2015), esto implica no usar un lenguaje técnico.

Como primer paso se deben identificar las palabras clave del alumno, con el fin de usarlas en el propio discurso lo cual genera mayor conectividad. En este aspecto el terapeuta usa el lenguaje enfocándolo en las fortalezas y en las posibles soluciones. Se debe dejar de lado el lenguaje que hable sobre conflictos. Se sugiere que en el primer encuentro no se hagan preguntas enfocadas a la problemática. En este aspecto Vadillo (2020) da un ejemplo de la diferencia entre pregunta enfocada al conflicto (¿Cuál es tu problema?) y pregunta enfocada a la solución (¿Qué deseas lograr?).

Uno de los elementos que más diferencia la TBSC de otros enfoques es probablemente la construcción de preguntas. El estudio profundo de cómo el consultante construía la queja a través de la narrativa, hizo que se generaran diferentes aspectos de la misma, con los cuales se elaboraba un mapa (De Shazer, 1986 en De la Fuente, 2019). A través de la realización de las preguntas, se aportó mucha información sobre cómo los consultantes construían sus propias soluciones.

“La triada, construcción de la queja/ pregunta/ solución, es tal y como lo expone De Shazer (1986) un modelo destacadamente empírico” (De la Fuente, 2019, p. 266). En los cuestionamientos salen a la luz significados alternativos, de los cuales la persona comienza a crear sus propias soluciones o reconocer las que ya tenía a su disposición.

Respeto absoluto por el otro y utilización de la postura one-down

Según Anderson (1997 en De la Fuente, 2019) este es el principio básico: la relación humana entre terapeuta y cliente como iguales. Y tal como lo explican Gergen y Warhus (2001 en De la Fuente, 2019), solo en esta colaboración entre consultante-terapeuta se logra dar verdadero sentido a las técnicas de entrevista.

Villanueva (2015) en este aspecto subraya que el cliente es el experto en su vida, y debe reconocer que tiene los recursos para resolver sus problemas, por lo que el terapeuta no puede ponerse en papel de experto o en una posición autoritaria tratando de imponer sus ideas.

Aterrizando en el terreno escolar, este elemento se basa en no mostrarse por encima del alumno: se trata de acompañarlo y orientarlo en el proceso de sus propias conclusiones y de su propio discurso. La postura *one-down* se refiere a que el terapeuta se coloca por debajo en términos de experiencia y conocimiento con relación al estudiante; incluso puede elogiar y aprender del alumno respecto de los avances y soluciones que se van esclareciendo (Vadillo, 2020).

Interés por las soluciones, no por los problemas ni sus causas

De la Fuente (2019) considera que para el cliente incluso ir a terapia pudiera ser molesto. Es por eso que al asistir a un terapeuta el consultante se encuentra centrado en los problemas, y su narrativa se encuentra enfocada en su propia *teoría clínica*, se siente atascado. Y justo por eso el terapeuta tiene un papel preponderante en este proceso, por lo que debe concentrarse el diálogo en las soluciones (Anderson, 2001 en De la Fuente, 2019).

A raíz de las conversaciones encausadas a la solución, también se puede ir esclareciendo el conflicto aunque este no sea el propósito. La razón principal de no indagar en el conflicto y sus causas es por la posibilidad del alumno a regresar a ese estado nuevamente, se desgasta y como ya se ha nombrado puede caer en

una situación donde se sienta “atorado”. Vadillo (2020) ejemplifica este aspecto con una pregunta que se puede hacer cuando el alumno intenta hablar del problema: ¿qué has hecho para solucionar estas cuestiones? Indagar en las causas del conflicto puede ser desgastante, se puede perder mucho tiempo, además que se confunde el objetivo del enfoque que está centrado en encontrar soluciones.

3.2 ¿Por qué usar TBCS en las escuelas?

Beyebach y Herrero (2018) dicen que las escuelas se encuentran plagadas de problemas, pues tienen alumnos desmotivados, sin ganas de aprender y aburridos. Al mismo tiempo, sus profesores están agobiados por la indisciplina y por las conductas disruptivas y desafiantes de algunos alumnos. Por otro lado, se ven también padres de familia acusados por la indisciplina de su hijo y al mismo tiempo que lanzan reproches contra los profesores. Los directores también pasan situaciones que detonan el conflicto, y existe descontento de diversos actores de la comunidad educativa, incluyendo inspectores, además de cargar con la responsabilidad de otorgar una educación de calidad.

Ante este panorama desolador, también se encuentra lo positivo de las escuelas: como dice Beyebach (2018), también son lugares llenos de soluciones y fortalezas. Lo único que se debe hacer es enfocar toda la energía en buscarlas.

En una necesidad de explicar por qué los alumnos se portan como lo hacen o por qué son cómo son, se recurre a la posibilidad de que sus comportamientos se encuentren dentro de los criterios que sugiere un trastorno mental fundamentado en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, APA, 2013). En el ámbito escolar es cada vez más frecuente escuchar sobre niños y adolescentes con *trastorno negativista desafiante*, de alumnos *obsesivo-compulsivos*, con *fobia escolar* y en muchos casos, alumnos con *trastorno por déficit de atención e hiperactividad* (Beyebach, 2018). Un

diagnóstico psicopatológico puede aportar tranquilidad a los padres de familia al “descartar” la responsabilidad respecto al estilo de crianza que puedan estar dando. Sin embargo Rosenthal y Jacobson (1968 en Beyebach, 2018, p. 19): “El diagnóstico crea una poderosa expectativa que condiciona lo que se espera del alumno y cómo se lo trata, convirtiéndose en una profecía auto cumplidora que estigmatiza al niño”. Esta etiqueta psicopatológica complica el cambio de conducta.

Beyebach (2018) considera que en muchas ocasiones el conflicto no se presenta por el trastorno, sino por la forma como se maneja. Por eso propone tres razones imperativas a considerar:

- La considerable presión cultural para explicar que los conflictos en las escuelas sean por causa de patologías individuales de los alumnos, lo que desempodera a padres de familia y docentes.
- En los casos de conflictos por conducta, esta visión patológica puede cambiar un problema común de convivencia o disciplinario en uno de salud mental, lo que puede finalizar en la medicación del alumno.
- Cuando los problemas de los alumnos en conflicto se le atribuyen a disfuncionalidades familiares, también se tiene un efecto desempoderador que al final entorpece la buena relación entre padres de familia y docentes.

Como ya se ha analizado en las páginas anteriores, muchos estudiosos del tema recomiendan buscar la causa de los conflictos como punto de partida para comenzar a solucionar el conflicto. Contrario a esto, la TBCS invierte la forma tradicional de abordar el problema para enfocarse en una visión del futuro, dando pequeños pasos y apoyándose en las excepciones al conflicto para lograr avanzar, sin usar etiquetas patologizantes. Las herramientas en este enfoque se basan en una serie de procedimientos conversacionales que ayudan a un alumno a alcanzar su máximo potencial. “... Es un modelo para todas las escuelas, no sólo para abordar problemas en las escuelas, o para escuelas con problemas; es

un modelo para todos los alumnos, no solamente para los problemas con los alumnos o los alumnos con problemas (Young, 2009 en Beyebach, 2018, p. 33).

Derivado de diferentes estudios realizados de terapia breve en las escuelas, Beyebach (2012) sugiere nombrarla *Intervención escolar centrada en soluciones* (IECS). Presenta las siguientes premisas:

- La IECS se aplica en ámbitos escolares con base en las técnicas y principios de la TBCS.
- La IECS plantea abordajes diferentes respecto de los conflictos escolares, cimentados en negociación de objetivos, fortalezas y colaboración.
- “La IECS no es un método de resolución de problemas, sino una metodología de construcción de soluciones” (Beyebach, 2018, p. 38).

Beyebach; Kelly, Kim y Franklyn; Metcalf (2012, 2008 y 1995 respectivamente en Beyebach, 2018) consideran que existen diversos motivos por los que el enfoque de terapia breve se ajusta a las escuelas:

- Los problemas escolares no se psicopatologizan, es decir, se trata de un enfoque coherente en el sentido escolar, dirigido al aprendizaje y al crecimiento.
- Sus fundamentos están en un enfoque constructivista y constructorista, dentro del marco de muchos planteamientos pedagógicos actuales.
- Debido a la esperanza del cambio basado en las fortalezas, es más empoderador que los procesos centrados en el origen.
- Constituye un procedimiento simple dentro de un sistema complejo como lo es el escolar.
- Estimula los pequeños cambios y se trabaja para su mantenimiento.
- El tiempo de la terapia depende de las necesidades personales del grupo o de los individuos, por ejemplo, para los alumnos que tienen alguna barrera de aprendizaje (necesidad educativa).

- Se aplica en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad. La intervención se puede adaptar a todos los miembros de una comunidad educativa: alumnos, docentes, directivos, personal administrativo y psicopedagógico, así como padres de familia. También los formatos de intervención se adaptan individual, familiar y grupal. Además se puede aplicar en cualquier contexto educativo: en reuniones con docentes, consejos técnicos, entrevistas familiares, propedéuticos, etc.
- Se adecua muy bien a alumnos con necesidades educativas especiales, por su enfoque centrado en objetivos y guiado por los resultados.
- Es colaborativo, pues se promueve la cooperación de todos los integrantes del sistema escolar para llegar a los objetivos y metas de cada uno.
- Es un enfoque diseminable, pues con la formación y supervisión adecuados el cambio se da en tiempo muy breve.
- Es un enfoque flexible, pues se puede ayudar o combinar con otras técnicas, sobre todo las de corte cognitivo conductual.
- Como se ha mencionado anteriormente en el análisis y elementos del modelo, es un enfoque basado en evidencia.

3.3 *El trabajo de tutoría en las escuelas*

En los últimos años, se han implementado estrategias a través de diferentes modificaciones curriculares al plan de estudios y a las reformas de educación que se realizan en México con la intención de mejorar. En 2006 se decretó una reforma con el propósito de que la educación fuera más pertinente en los adolescentes. En dicha reforma educativa se implementó la figura del tutor, el cual tendría a su cargo una hora a la semana con un grupo designado (Weiss, 2016). A la persona encargada de la tutoría se le asignaron los siguientes propósitos generales:

- *Inserción escolar.* Acompañamiento de su grupo asignado a la inserción de las dinámicas de la escuela.

- *Seguimiento académico*. Reconocimiento de las necesidades e intereses de los alumnos en su desarrollo académico.
- *Orientación académica y para la vida*. Contribución para que el estudiante formule un plan de vida que sea realista.
- *Convivencia en el aula y en la escuela*. Ayuda en los procesos de diálogo, de solución no violenta de conflictos, promoción de respeto a la diversidad y trabajo en equipo.

Rodríguez (2019) enfatiza que la labor del tutor es el acompañamiento cercano al alumno no solo en el contexto pedagógico, sino en la vida misma, formando personas reflexivas, participativas y analíticas. El propósito es la formación integral tanto de la vida personal como profesional.

El trabajo tutorial exige que los docentes cuenten con estrategias innovadoras para poder realizar con éxito dicha encomienda. En este contexto educativo muchos autores han estudiado la implementación del enfoque centrado en soluciones como estrategia para las tutorías ya sean grupales o individuales, al ser un modelo que se enfoca en las fortalezas (Rodríguez, 2019).

Capítulo 4. Un enfoque de tutoría centrado en soluciones: propuesta para prevenir y solucionar conflictos escolares

Como se mencionó anteriormente, los docentes requieren aprender nuevas formas para abordar los conflictos, utilizando diferentes estrategias dirigidas a encontrar soluciones. La hora de tutoría es una excelente oportunidad para que en el proceso de estas estrategias, se realice el acompañamiento que requiere el estudiante, además de que aprenda a usar estas estrategias en su vida diaria.

Existe una amplia gama de conflictos escolares, por lo que sería muy extenso realizar una propuesta para cada uno de ellos. Para que esta propuesta sea más ilustrativa nos enfocaremos en un conflicto que si bien no es el único, posiblemente sea el de mayor prevalencia debido a las tecnologías que manejan los alumnos: el ciberacoso. Se define como un comportamiento de hostigamiento constante a través de dispositivos tecnológicos. Las agresiones se dirigen con el fin de infundir miedo e intimidación en una persona. Mientras más miedo siente la víctima, el hostigador asume más éxito y poder. El ciberacoso ha sido foco de investigaciones en las últimas tres décadas. Diversos estudios (por ejemplo, Aparain, 2019) consideran que esta práctica tiene un incremento y prevalencia en los adolescentes. En este capítulo se presentan sesiones modelo que están basadas en TBCS y que abordan la prevención y la solución de problemas de ciberacoso.

Vega, González & Quintero (2013) manifiestan que a escala Internacional se estima que lo han padecido entre 10% y 40% de los adolescentes. En el estudio que realizaron en escuelas secundarias con una población de 191 estudiantes del municipio de Tlaquepaque, Jalisco, encontraron una prevalencia del 14.13%. La principal forma de agresión es el envío de mensajes de texto e imágenes violentas a través del teléfono celular.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) lanzó una encuesta: *Módulo sobre Ciberacoso 2015*. En ella se refleja que 4.5 millones de niños y adolescentes de entre 12 a 19 años fueron víctima de ciberacoso en nuestro país. Las modalidades más frecuentes fueron amenazas, intimidaciones y mensajes de texto insultantes; en casos más graves hubo publicaciones íntimas, vergonzosas y publicaciones con información falsa sobre la persona violentada (Aguilar, 2018).

Sin embargo, en un estudio realizado en 2015 a estudiantes del Centro Universitario Económico Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara, se identificaron prácticas de ciberacoso o *violencia en espacios virtuales* como lo llaman en esa investigación, lo que hace pensar que este tipo de violencia tiene un amplio rango poblacional. Los datos de este estudio arrojaron que entre el 20% y el 40% de los alumnos universitarios ha sido víctima de alguna modalidad de acoso escolar, entre ellas, el robo de contraseñas. Esta modalidad es un peligro constante a la intimidad de los alumnos, lo que genera sentimientos de miedo, desconfianza e incertidumbre, al no saber cuáles son las intenciones del robo (Prieto, Carrillo & Lucio, 2015).

Según Carbone & Cocodia (2019), los autores de la intimidación también corren riesgo de tener efectos a largo plazo por el comportamiento que ejercen, pues tienen altas probabilidades de caer en prácticas de delincuencia, problemas de agresión y abuso de alcohol, volviéndose en el futuro un problema para la sociedad. Su propuesta en casos de acoso escolar consiste en intervenir desarrollando la empatía como medio preventivo, pues esta genera habilidades sociales. Diversos autores han diseñado e implementado con éxito diferentes estrategias de constructivismo social, incluyendo los de terapia breve, a partir de una adaptación al contexto educativo (Perestelo, 2016).

Por lo anterior, las sesiones de terapia breve no solo están centradas en la resolución de conflictos; es necesario dar espacio a la prevención, el desarrollo de fortalezas y habilidades sociales (Zehnder-Schlapbach, 2015 en Beyebach, 2018).

4.1 Propuestas para resolver el ciberacoso a través de Terapia breve centrada en soluciones

El mayor descubrimiento de mi generación es que un ser humano puede cambiar su vida cambiando su actitud mental.

William James

La autora de este manuscrito diseñó la siguiente propuesta para trabajar en la hora de la tutoría que tienen las escuelas cada semana. Dependiendo de la situación de cada grupo, la sesión se podrá realizar en dos partes o incluso trabajar en grupos pequeños. La pregunta de escala es recomendable en todas las sesiones, pues ayuda a evaluar los pequeños cambios que los mismos alumnos realizan, además de que los hace más conscientes de sus acciones. Se recomienda dar seguimiento periódicamente para dar continuidad a los cambios que se generen de dichas intervenciones.

Nombre de la sesión: Acciones anti-acoso, generando buenas relaciones.

Modalidad: Grupal (personas de un mismo grupo o salón, donde se incluya a los acosadores previamente identificados, a los amigos o personas cercanas a los acosados, y a algunos que sean neutrales).

Técnica TBCS: Excepciones al caso/ elogios/ pregunta de escala

Sesión basada en: Beyebach (2018)

Propósito: Identificar las fortalezas de un grupo de personas para que, al activarlas, en un entorno empático, implementen medidas para ayudar a personas de su mismo grupo a que se sientan incluidas.

1.1 Se comienza creando un ambiente de confianza entre los alumnos y el tutor al platicar sobre cualquier tema de carácter general. Se les comenta que se les ha elegido para formar un grupo de apoyo que mejore la convivencia escolar, y a ayudar a algunos compañeros a incluirse más al grupo.

1.2 Se les pregunta primero: ¿qué cualidades y fortalezas tienen ustedes para ser idóneos para esta experiencia? Todas las intervenciones se enfocan en las respuestas que hablen sobre sus fortalezas para resolver conflictos.

1.3 Se les explica que se cree que tienen habilidades para lograr un cambio positivo en su salón de clases, y se les da la oportunidad de hacerlo voluntariamente.

1.4 Se plantea una pregunta de escala. “En una escala del uno al diez, donde uno refleja el peor clima en el salón de clases que han vivido y diez representa el mejor que pueda existir, ¿cómo califican el clima de su grupo?”.

1.5 Se comienzan a buscar las excepciones al problema. “Pensemos en uno de los mejores días que han vivido en clase (se busca que todos recuerden el mismo día), cuando el ambiente ha sido excelente”. Descríbanlo.

1.6 ¿Qué hicieron ese día?, ¿cómo era su tono de voz cuando hablaban con sus compañeros?, ¿cómo se organizaban? Se profundiza en ese aspecto, pues de esa plática se prevé que se origine una variedad de acciones que se pueden implementar conscientemente. Todo se va registrando en un formato (anexo 1).

1.7 Se pregunta a cada uno cuáles fueron sus acciones el día que describen y se les pregunta cómo las pueden implementar el día que están viviendo. Cada uno de ellos lleva por escrito las excepciones que implementarán esa semana en el salón. Se cierra ese día la sesión elogiando las buenas ideas.

1.8 En la siguiente sesión se corrobora si implementaron las conductas asociadas a un buen clima escolar. Entonces, se plantea nuevamente la pregunta de escala. Se elogia al grupo sus avances y se continúan dando ideas para subir otro punto en la escala.

1.9 Se realizan sesiones periódicamente intentando que los alumnos no se cansen, pero que tampoco pierdan el interés.

Nombre de la sesión: Conductas disruptivas. Descubriendo fortalezas (TBCS)

Modalidad: Grupal.

Técnica TBCS: Excepciones/ elogios.

Sesión basada en: Beyebach (2010, 2012 y 2018)

Propósito: Descubrir fortalezas para el buen comportamiento en el salón de clases.

Una vez por semana se deben retomar las excepciones, con el objetivo de que a los alumnos se les haga costumbre estar observando sus conductas y las conductas del grupo. Deberán observar y anotar en su libreta de tutoría los momentos en que la clase se encuentra más concentrada, armoniosa y participativa, así como lo que ellos hacen antes y durante esas situaciones.

1.1 Se comienza preguntando sobre sus clases en general: ¿cuál les gusta más y por qué? Se escuchan las opiniones y se continúa preguntando: ¿en cuál clase ponen más atención?, y se escucha con detalle las respuestas. Se hace una última pregunta. ¿Qué es lo que hacen diferente en esa clase respecto a las que no les gustan tanto?

1.2 Se estarán enlistando las excepciones al problema y se relacionarán con las fortalezas. Por ejemplo: si la clase está de acuerdo en que el grupo realizó un excelente trabajo en equipo en la clase de matemáticas, se identifican los comportamientos asociados a tal hecho. Las fortalezas en este caso podrían ser, por ejemplo, respeto a las aportaciones de los compañeros durante la actividad, atención sin interrupciones a las explicaciones del docente. Se pide a los alumnos que describan bien lo que pasó en esa clase en específico en que pusieron mucha atención, desde el inicio hasta el fin, alentando a que sean muy descriptivos

1.3 Se pregunta: ¿podrían decirme como lo han logrado? Me gustaría tomar nota para animar a otros grupos a hacer lo mismo.

1.4 Se recomienda hacer la pregunta de escala periódicamente

Nombre de la sesión: Resolviendo conflictos antes de que aparezcan.

Modalidad: Grupal.

Técnica TBCS: Proyección al futuro/ pregunta de escala.

Sesión basada en: Beyebach (2010, 2012 y 2018) y en Ordaz & Bennett (2019).

Propósito: Visualizar una meta, descubriendo los indicadores que guían las acciones, empezando por el momento en que logra el objetivo y regresando paso por paso hasta el momento presente.

Instrucciones: Realizar este ejercicio preferentemente en un lugar alejado del ruido, o en un horario que se considere más tranquilo y con espacio suficiente para que los alumnos puedan sentarse en el piso.

1.1 Sea un grupo nuevo o no, se hace una presentación de los participantes. De la forma que el tutor prefiera, cada alumno dirá su nombre y cuál considera es su mayor fortaleza. Conforme las vayan diciendo, se realiza un listado. Finalmente y basándose en la lista cada uno de ellos retomará dicha lista y las organizará según crea posee de mayor a menor.

1.2 Se les pide a los alumnos sentarse cómodamente en el piso. Con algo de música relajante (no muy lenta para evitar que se duerman), se comienza a imaginar una historia guiada. “Vamos a ubicarnos en el momento que termina el ciclo, en el último día de clases cuando recibes tus calificaciones; todos tus profesores te miran complacientes y te estrechan la mano felicitándote por tu excelente desempeño, algunos te hacen comentarios sobre lo bien que hiciste todas tus actividades. Tus compañeros también te felicitan y uno de ellos te pregunta ¿cómo hiciste para pasar todos los exámenes? Te enfocas en esa semana y cuentas cuáles fueron las acciones para lograr la meta” (se hace una pausa para que lo escriban en una libreta). Se continúa la historia.

“Otro de tus compañeros se interesa más en la estrategia que seguiste para entregar tus proyectos finales a tiempo y tan bien realizados; les describes tu estrategia con lujo de detalle” (se hace otra pausa para que escriban su estrategia). Se continúa.

“Uno de los profesores se acerca y se encuentra muy interesado en que le cuentes cómo fue que te organizaste para no faltar con ninguna tarea, pues quisiera implementarla con su futuros alumnos: le cuentas” (se hace otra pausa para escribir cómo fue que organizó sus tareas). Se continúa.

“Finalmente te sientas a comer junto a tu mejor amigo (a), se siente muy contento por ti, y platican sobre cómo seguirán la misma estrategia el siguiente ciclo recordando el primer día de clases (hoy) y cómo fue que decidieron ser los mejores alumnos realizando una lista de las acciones para cumplir la meta” (se realiza la lista de acciones).

1.3 Se pide a los alumnos que revisen bien las notas que acaban de hacer y se les explica que acaban de realizar un mapa que los llevará a cumplir con éxito la meta, que lo único que tienen que hacer es ordenar a la inversa.

1.4 Terminada las historias se comparten con el grupo. Durante esa reflexión se motiva a una lluvia de ideas respondiendo la siguiente pregunta ¿Cuáles fortalezas no se deben perder de vista para lograr las historias de éxito que se contaron? ¿Qué tan posible es realizar esas historias?

1.5 Finalmente las historias las volvemos una “anécdota” para pegarla en su libreta y tenerla como motivación.

1.6 Se realiza una pregunta de escala. Respecto a la “anécdota” les diremos que le daremos el número diez, y que no obtener nada de lo que queremos tendrá el número cero. ¿En que número de esta escala consideran que se encuentran?

1.7 La pregunta de escala se contesta cada cierto tiempo para ir evaluando las acciones para conseguir el propósito.

Nombre de la sesión: Aprendiendo a comunicarme.

Modalidad: Grupal.

Técnica TBCS: Visión del otro/ pregunta de escala.

Sesión basada en: Vadillo (2020).

Propósito: Que los alumnos identifiquen las formas positivas de comunicación que utilizan, y a partir de eso, desarrollen una receta para “una buena comunicación”.

1.1 Se comenzará con la pregunta ¿qué es la comunicación? ¿cuáles son las formas en que se comunican entre ustedes?

1.2 Se hace pregunta de escala. “En una escala del uno al diez, donde diez es que en su salón nunca han tenido malos entendidos ni conflictos, y en el uno es que son el peor grupo para comunicarse, ¿en qué número se encuentran? Anotan el número en su libreta. Se les explica que la siguiente actividad será individual por lo que se le pide sean muy sinceros, y solo compartirán con el grupo los que gusten hacerlo.

1.3 A través de una metáfora se busca que vean desde otra perspectiva su comportamiento: “Supongamos que detrás de esa ventana está una mariposa observándolos, está viendo la forma en que se hablan, los tonos que usan, el lenguaje corporal de cada uno de ustedes, la forma en que ponen o no límites, la forma en que le hablan a su profesor”.

En este espacio se puede aprovechar para especificar alguna clase donde hay algún conflicto; por ejemplo si han tenido dificultades en la clase de historia (sin nombrar el conflicto) se dice: “imaginen que están en la clase de historia y la mariposa los está observando. ¿Cuál sería el comportamiento que percibe?” Se hace una lluvia de ideas y anotan en una libreta de forma personal las conductas que ellos creen vería la mariposa.

1.4 Con ese listado se pide participen para entre todos hacer “la receta de una buena comunicación”. Se pone en práctica el resto de la sesión para que se observen. ¿Qué les diría la mariposa si está observando en ese momento? ¿esas

conductas ayudaría a subir en la escala? Se ponen en práctica esa semana y en una siguiente sesión se retoma la pregunta de escala.

Conclusiones personales

Para concluir este manuscrito retomo la importancia de varios puntos. El primero, dejar de estigmatizar el conflicto, aceptarlo como parte de la naturaleza humana y usarlo a nuestro favor, como una herramienta que nos ayuda a desarrollar fortalezas para que cada día seamos mejores personas y ciudadanos como dice Ramón (2019).

Acevedo (2016) subraya que el conflicto es connatural al ser humano y que la paz y la violencia son aprendidas. Por lo tanto, las conductas de conflicto se derivan en un camino u otro, y depende en gran medida que las escuelas y todos los actores del ámbito educativo conozcamos estrategias que nos lleven por el camino de la paz, y no solo eso, se requieren estrategias que acrecienten la autonomía, la autoconfianza y al mismo tiempo la empatía por el otro. Por eso, la TBCS es ideal para realizarse en contextos educativos, pues cumple con el propósito de resolver de forma fácil y no invasiva los conflictos que se genera en las escuelas sin abordar el conflicto. Como dice Baltazar (2018), es un modelo que se concentra en las habilidades y fortalezas de las personas y no en los conflictos o las deficiencias.

Por ello se presentó el modelo de TBCS cuyos principios básicos son: orientación al futuro, realidades individuales, inevitabilidad del cambio, construcción individual y colectiva de la realidad, uso propositivo del lenguaje, respeto absoluto por el otro y utilización de la postura *one-down* e interés por las soluciones, no por los problemas ni sus causas (Vadillo, 2020).

Se presentó también una propuesta de Beyebach (2018) titulada IECS que retoma muchos de los principios de TBCS, aunque en ocasiones plantea propuestas que no son congruentes con este enfoque, pues las combina con terapia narrativa y algunas de corte cognitivo conductual. Por ejemplo, plantea indagar tanto en los

círculos viciosos como en los *círculos virtuosos* del alumno, cuando la TBCS solo exploraría los virtuosos.

Para terminar, se presentaron cuatro sesiones modelo que permiten ilustrar el uso de TBCS para prevenir y solucionar problemas de ciberacoso. Se aprovecharon algunas de sus técnicas más sobresalientes: búsqueda de excepciones, pregunta de escala, proyección a futuro, elogios, pregunta del milagro y visión del otro.

Espero que este manuscrito sea útil para directores, docentes, padres de familia, alumnos, psicólogos escolares y todo aquel que sienta compromiso con una educación con valores y centrada en destacar y trabajar con las fortalezas de cada estudiante.

Referencias

- Acevedo, S., Rojas, C. (2016). Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. *Revista de la facultas de derecho y ciencias políticas-UPB*, 46 (124), pp. 33-45. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v46n124/v46n124a03.pdf>
- Aguilar, V. (2018). El Cyberbullying, Grooming y Sexting, en la política Mexicana: Un tema emergente para el trabajo social. *Fundación Dialnet*, 61, pp. 331-350. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7200599>
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th. Edition (DSM-5). Washington, DC.: American Psychiatric Association; 2013.
- Aparain, A. (2019). Concepciones, procesos p'síquicos y vinculares del ciberacoso en estudiantes de secundaria de Argentina y México. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*. 23(1). Recuperado de: <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subyprocog/article/view/713/711>
- Baltazar, A. (2018). Intervenciones psicológicas. Capítulo 5 modelo centrado en soluciones para el manejo y expresión emocional infantil. UNAM, FES Zaragoza. Recuperado de: <https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/Intervenciones-Psicologicas-2018.pdf>
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), pp. 261-291. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.002>

- Beyebach, M. (2012). 24 ideas para una psicoterapia breve. Herder.
- Beyebach, M., Herrero, M. (2010). 200 tareas en terapia breve. Herder.
- Beyebach, M., Herrero, M. (2018). Intervención escolar centrada en soluciones: conversaciones para el cambio en la escuela. Herder.
- Carbone, S., Cocodia, E. (2019). Bullying Intervention and Solution-Focused Brief Therapy: A review of the literature. In: *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 386-394. Recuperado de: https://abd88079-bdc5-4274-9638-f3715aab13b0.filesusr.com/ugd/ed8b62_9b6780cb77f14b87ad9b98458552765c.pdf
- Cardona, C. R. (2008) *La resolución de conflictos en los centros educativos*. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.
- Cascón-Soriano, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*. 287, 57-60. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/33897>
- Conflicto. (2016) en *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) Recuperado de: <https://dle.rae.es>
- Contreras, J. (agosto, 2015). EL SUPERYÓ Y LA ÉPOCA ACTUAL. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*. 13(2), pp. 147-151. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545456007.pdf>
- De la Fuente Blanco, I., Alonso, Y. & Vique, R. (2019). Terapia Breve Centrada en Soluciones: Un modelo teórico relacional. *Revista Psicoterapia*, 30 (113), 259-273. Recuperado de: <http://ojs.revistadepsicoterapia.com/index.php/rdp/article/view/277>

- DiCaprio, N. (1989). La teoría psicoanalítica de los seres humanos. Teorías de la personalidad. (pp. 34-81). México: McGrawHill.
- D'Zurilla, TJ y Goldfried, MR (1971). Resolución de problemas y modificación del comportamiento. *Revista de psicología anormal*, 78 (1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- García, R. M. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*. 52, 1-7. Recuperado de: http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_5.pdf
- Gustavo Cucuza. (11 de febrero de 2017). *Cyberbullying/ Ciberacoso- El caso de Joe*. [Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=d2OjYdupLKI>
- Guzmán, H. (2014). MANUAL PARA EL ANÁLISI Y LA INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS SOCIALES. *Programa Empoderamiento y Conflictividad Social*. Universidad Jesuita de Guadalajara, ITESO.
- Martínez, Ma., Quintanal, J., Renieblas, A. & Riopérez, N. (2015). Aprendo a Solucionar Conflictos . Estrategias, técnicas y programas. Capítulo 1. El conflicto: descripción y características. SANZ Y TORRES, Madrid. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:capitulo-midell/PDF>
- Medina, C., Reverte, P. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en Educación Obligatoria en España. *Revista de Estudios y experiencias en Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2431/243160421006/243160421006.pdf>
- Mena, L. D. (2017). *EL ROL DEL DIRECTOR EN LA GESTIÓN DE CONFLICTOS EN EL MARCO DEL BUEN DESEMPEÑO DEL DIRECTIVO*. (Tesis para la obtención del grado Magister en Educación con Mención en Gestión educativa) *Estudio aplicado a directores de instituciones educativas del ámbito*

de la UGEL La Unión-Piura. Perú. Recuperado de:
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3018/MAE_EDUC_354.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mendoza, J. (2019). *Plan de Intervención Psicológica basado en Terapia Breve Centrada en Soluciones para adolescentes con indicadores depresivos de la Unidad Educativa Fiscomisional San Francisco De Asís*. [Tesis de Licenciatura]

Oliva, M. (julio-diciembre, 2015). Aportaciones teóricas de Kurt Lewin al aprendizaje y la investigación socio-educativa. *Revista ARJÉ*. 9(17), pp. 48-64. Recuperado de: <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj17/art04.pdf>

Ordaz, K., Bennett, M. (2019). Integración de la terapia cognitivo conductual y terapia centrada en soluciones en un taller para el aumento de la autoestima y asertividad. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. 22(2). Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192q.pdf>

Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J. & Menjura, E. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia) 13 (1), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134152136007/html/index.html>

Perestelo, C. (2016). Co-construir una intervención: jóvenes y dinamizadores en conversación. Universidad de La Laguna. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2589/Co-construir+una+intervencion+jovenes+y+dinamizadores+en+conversacion.pdf?sequence=1>

Pérez, E. y Gutiérrez, D. (2016). EL CONFLICTO EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES. *Ra Ximhai*, 12 (3), 163-180. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>

Prieto, Q., Carrillo, N. & Lucio, L.(2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación*

educativa, 15(68), 33-47. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200004&lng=es&tlng=pt.

Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., & Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142

Razo A., Cabrero I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. *Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Superior en México. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de:
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>

Rodríguez, G. (2019). Modelo centrado en soluciones y tutoría. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/11/modelo-soluciones-tutoria.html>

S/A (2016). *El pequeño Larousse ilustrado*. México: Ediciones Larousse.

Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Santiago de Chile. CEPAL.

Vadillo, G. (2020). Consejería en línea, un enfoque centrado en soluciones. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Vega, L., González, P. & Quintero, V. (2013). Ciberacoso: victimización de Estudiantes de Escuelas Secundarias Públicas en Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista de Educación y Desarrollo*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/258499867_Ciberacoso_victimizacion_de_alumnos_en_escuelas_secundarias_publicas_de_Tlaquepaque_Jalisco_

MexicoCyberbullying_Victimization_of_Students_of_Public_Secondary_School_in_Tlaquepaque_Jalisco_Mexico

Villanueva, L. (2015). Terapia centrada en soluciones: un triángulo equilátero. *Revista de Psicología*, 9(1), 121-125. Recuperado de: http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/428

Weiss, E. (2016). Adapting an Innovation: the Orientation and Tutorial Hour in Junior High Schools. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 18(2), 1-14. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200001&lng=es&tlng=en.

Anexos

Anexo 1. Fuente: elaboración propia. Formato de TBCS. Conductas para mejorar el clima en clase.

FORMATO DE TBCS. CONDCUTAS PARA MEJORAR EL CLIMA DE CLASE

FECHA:	GRADO:	GRUPO:
--------	--------	--------

SESIÓN/ AVANCES PREGUNTA DE ESCALA

SESIÓN 1	
SESIÓN 2	
SESIÓN 3	
SESIÓN 4	

SESIÓN/CONDCUTAS PARA MEJORAR CLIMA

+	SESIÓN 1	
	SESIÓN 2	
	SESIÓN 3	
	SESIÓN 4	