



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**RECURSOS MULTIMEDIA COMO APOYO DIDÁCTICO A
LA PRÁCTICA SUPERVISADA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

ISAAC ALEJANDRO NIETO MENDOZA

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: LIC. PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES

COMITÉ: DR. ÁLVARO VIRGILIO BUENROSTRO AVILÉS

DRA. JUANA BENGOA GONZÁLEZ

DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS

MTRA. LORENA IRAZUMA GARCÍA MIRANDA



Ciudad de México

Noviembre 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Este trabajo se llevó a cabo gracias al financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) para el proyecto *Portal académico para la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa de la FES Zaragoza* PE304316.

A la profesora Patricia Bañuelos por su apoyo y dirección a lo largo de este proceso.

Agradezco su gran paciencia y dedicación, sin usted esto no sería posible.

A la doctora Juana Bengoa por su apertura y apoyo brindado, que permitió la realización de esta investigación.

Al doctor Álvaro Buenrostro y a todo el equipo de trabajo que formó parte del proyecto PAPIME PE304316.

A cada uno de los sinodales por sus observaciones para el mejoramiento de esta investigación.

Dedicatoria

A mi madre:

Por tu amor incondicional, tu paciencia, todo tu esfuerzo y sacrificio para sacar a nuestra familia adelante. Siempre has sido y serás mi fuente de inspiración para alcanzar mis sueños, te admiro infinitamente. Estaré eternamente agradecido por todo lo que has hecho por mí, por tu comprensión, tus regaños, por siempre creer en mí a pesar de las circunstancias, por tus enseñanzas encaminadas a hacer de mí una buena persona.

Todos mis logros son tuyos.

Eres lo más importante en mi vida y te amo.

ÍNDICE

RESUMEN	7
CAPÍTULO I. Características del Área de Psicología Educativa, en su Modalidad Práctica Supervisada	9
Área de psicología educativa: Práctica supervisada	10
CAPÍTULO II. La Orientación Psicoeducativa: Una Relación de Ayuda	13
1. La orientación como relación de ayuda	13
2. Cualidades que debe tener un orientador	18
3. Objetivos de la orientación	23
4. Habilidades y destrezas de un buen orientador	23
5. Técnicas de orientación.....	31
CAPÍTULO III. Hacia un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución.....	37
1. El debate entre las perspectivas teóricas en contraposición con su aplicación práctica: Nacimiento del enfoque sistémico.....	37
2. Evolución de los paradigmas: hacia un modelo breve integrativo enfocado a la solución ..	39
3. Premisas básicas del Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución.....	45
CAPÍTULO IV. Estructura del Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución.....	58
ETAPA DE PRE-AYUDA: Atender al consultante tanto física como emocionalmente	60
1. Establecer y mantener el rapport	61
2. Encuadre del proceso de intervención.....	63
ETAPA I: La respuesta del orientador y la auto-exploración del consultante: Exploración y clarificación de los problemas.....	63
Motivo de consulta	64
ETAPA II: Entendimiento integrativo y Auto-entendimiento dinámico: Visión de metas y objetivos.....	66
Establecimiento de objetivos.....	66
ETAPA III: Facilitando la acción: Actuando	70
1. Estrategias de cambio: Enfocar hacia la solución	71
2. Pausa (intersesión).....	92
3. Mensaje final.....	93
Finalización del proceso de orientación psicoeducativa.....	98
Seguimiento	99

CAPÍTULO V. Creación de Recursos Multimedia como apoyo Didáctico a la Práctica Supervisada	101
1. Las tecnologías de la información y la comunicación, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje	101
2. Los recursos multimedia; una nueva forma de enseñanza para la modalidad de práctica supervisada	104
CAPÍTULO VI. Metodología.....	110
1. Justificación	110
2. Diseño de investigación.....	111
3. Objetivos	114
CAPÍTULO VII. Planeación del Software Multimedia.....	116
1. Tema y propósito	116
2. Propósitos.....	117
3. Nombre del software	118
4. Tipo de software	118
5. Sitio web.....	118
6. Breve descripción	118
7. Características de los usuarios	118
8. Requerimientos de funcionalidad	119
9. Contenidos	119
10. Contexto de uso	121
11. Modalidades multimedia	121
12. Tratamiento pedagógico	121
13. Programas utilizados	123
CAPÍTULO VIII. Diseño de Software Multimedia y Animaciones.....	124
1. Mapa de navegación	124
2. Esquemas de pantallas	125
3. Prototipo	138
4. Elementos multimedia	138
CAPÍTULO IX. Resultados: Desarrollo del Software Multimedia Didáctico <i>Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución</i>	139
1. Elementos multimedia	139
2. Desarrollo del software multimedia didáctico: plantillas, pantallas, navegación e integración	142
CAPÍTULO X: Propuesta de Evaluación y Publicación del Software Multimedia Didáctico.....	149

1. Propuesta de evaluación del software	149
2. Publicación del software multimedia	150
CAPÍTULO XI: Conclusiones	151
REFERENCIAS	155
ANEXO 1 Preparación animaciones: Storyboards	161
ANEXO 2 Manual del usuario	169
ANEXO 3 Rúbrica de evaluación del software Proceso de Orientación Psicoeducativa: un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución	179

RESUMEN

El objetivo de la tesis fue desarrollar recursos multimedia como herramientas de apoyo didáctico para la modalidad de práctica supervisada del área educativa en la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

Haciendo uso del espacio virtual con recursos educativos digitales desarrollado por Proyecto PAPIME PE304316, se incluyeron casos representativos de la orientación psicoeducativa presentados a través de animaciones explicativas.

Las animaciones combinan distintos elementos como texto, imagen, audio y video, bajo la gestión de los programas informáticos adecuados.

Dichas animaciones se crearon a partir de las transcripciones de casos atendidos en la modalidad de práctica supervisada. Sin embargo, la responsabilidad de la selección y análisis de los casos es del autor de la tesis y su directora.

Se utilizaron las transcripciones de sesiones con la participación de estudiantes, pasantes en servicio social y una profesora. Con base en ellas se redactaron guiones con elementos específicos que permitieron generar una secuencia explicativa y un diálogo asociado a la secuencia. Se espera que con este elemento haya una mejor comprensión del tema que se transmite y también una mayor retención de la información.

La intención es que el estudiante de psicología conozca la forma de intervención en casos de orientación psicoeducativa con un enfoque sistémico que le posibilite identificar y comprender las herramientas de cambio utilizadas dentro de ésta.

Este tema es relevante ya que la institución cuenta con pocos recursos digitales que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores que se encuentran dentro del área de psicología educativa. Así mismo resulta importante que los alumnos puedan consultar la forma de trabajar de los profesores y se orienten acerca de su metodología de intervención en la orientación psicoeducativa, tomando en cuenta la base teórica de la cual parte. De igual manera los recursos digitales favorecen el intercambio de información entre los docentes facilitando el diálogo constructivo colectivo.

CAPÍTULO I. Características del Área de Psicología Educativa, en su Modalidad Práctica Supervisada

La universidad es una institución de educación superior que se preocupa por la formación profesional a través de la docencia, vinculando a sus profesores en una relación en la que están presentes la historia, la disciplina, la gestión, las presiones y las estrategias de sobrevivencia, reconocimiento y redes de relación (Badano, Basso, Benedetti y Ríos, 2004).

La carrera de psicología dentro de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) se ha caracterizado por tener un compromiso con la sociedad. Dicho compromiso se refleja en la formación de psicólogos capacitados para atender las necesidades de la población. De la misma forma se ofrecen servicios psicológicos a la comunidad que habita en los alrededores de la institución educativa, contando con diversas clínicas en el estado de México y en la ciudad de México.

La institución inicia como Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, UNAM (ENEP-Zaragoza), se constituye como Facultad al contar dentro de su oferta educativa con un posgrado. Las ENEPs se crean dentro del programa de descentralización de la UNAM impulsado en los años 70. El programa tenía, entre sus objetivos, el desarrollo de la investigación relacionada a problemas nacionales y lograr la vinculación teoría-práctica. Esto significa que la institución debe formar a sus estudiantes en las competencias necesarias para resolver problemas sociales comunitarios. Debido a esto, la ENEP-Zaragoza utilizó dentro de su plan de estudios el sistema de enseñanza modular (SEM) (Sánchez y Crespo, 2002). Se trata de un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos en estrecha correlación con la información pertinente (C.L.A.T.E.S., 1976).

Área de psicología educativa: Práctica supervisada

Los Programas docentes-asistenciales creados por la Organización Panamericana de Salud (OPS) marcaron una gran influencia en el desarrollo del plan de estudios de la ENEP Zaragoza. Estos programas buscaban reorientar la organización de los servicios de salud y la formación de profesionales de la salud. La Facultad de Medicina impulsó estos lineamientos en el Plan A-36, antecedente del sistema educativo de la ENEP Zaragoza, a partir de éste se incluyeron objetivos orientados a brindar un servicio comunitario. De esta forma se integra a la docencia con el servicio a la comunidad (Sánchez y Crespo, 2002). El objetivo principal fue que los alumnos tuvieran la oportunidad de llevar a cabo actividades profesionales brindando un servicio a la comunidad, todo esto bajo la supervisión de un docente responsable, las actividades recibieron el nombre de Prácticas de servicio profesional en el Plan de estudios de Psicología, que cambia su denominación a práctica supervisada con la actualización de dicho Plan en 2010.

La práctica supervisada es una modalidad de aprendizaje, en la cual tanto el profesor como los estudiantes, brindan atención profesional psicológica para cubrir las necesidades de la población aledaña a la institución. Así, esta modalidad forma parte de la formación profesional de los alumnos.

Para realizar las prácticas profesionales se crearon las Clínicas Multidisciplinarias de Atención Integral, en la actualidad denominadas Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS). Éstas se constituyen como extensión de las aulas para fortalecer el conocimiento, las habilidades y destrezas profesionales que requieren los alumnos, bajo la estrecha supervisión y acción de académicos de diferentes disciplinas: Medicina,

Odontología, Enfermería, Psicología y Químico Farmacéutico Biólogo (QFB). Su propósito fue favorecer la atención multidisciplinaria.

Actualmente existen ocho CUAS, donde en cada una se busca conformar escenarios para la formación de recursos humanos de atención a la salud en un modelo asistencial universitario, con buenas prácticas clínicas, enfoque de riesgo y la sistematización de protocolos y procesos para la generación de nuevos métodos y conocimientos aplicables a la solución de problemas de salud pública. De igual forma, se pretende consolidar un modelo de servicios de salud integrado a la formación universitaria que permita cumplir con los objetivos del perfil profesional de los Planes de Estudio e incidir positivamente en la salud de la comunidad y desarrollar líneas de investigación clínica, epidemiológica, social y educativa. El objetivo general es desarrollar un modelo de Clínicas Universitarias de Atención a la Salud en la FES Zaragoza para la enseñanza, la atención a problemas de salud y educación, así como a la investigación, con base en las buenas prácticas clínicas, enmarcado en fundamentos éticos, humanísticos y sociales, que responda al perfil profesional de las carreras de Cirujano Dentista, Enfermería, Medicina, Psicología y QFB (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2017)

Dentro de las clínicas, en el área de atención psicológica se cuenta con diferentes programas de práctica supervisada. En Psicología Educativa se encuentran los siguientes programas: preescolar, educación especial grupal, orientación educativa, atención psicoeducativa, bajo rendimiento escolar, apoyo al aprendizaje escolar y autorregulación. Éstos han sido diseñados por docentes del área. Los factores que determinan la amplitud y variantes de estos se vinculan con las necesidades de la población, líneas de investigación y

con innovaciones tecnológicas relacionadas con la Psicología Educativa (Compendio de la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa, 2012).

En la modalidad de práctica supervisada se busca desarrollar las competencias profesionales del psicólogo en formación. Estas competencias se han asociado a la metodología general de intervención en el área de psicología educativa: valoración inicial, planeación, ejecución y evaluación de la intervención y se complementan con las competencias transversales. Estas últimas tienen un carácter más general debido a que son competencias que se espera se desarrollen a lo largo de todo el semestre en todas las modalidades de aprendizaje. De forma general, el psicólogo en formación debe aprender a solucionar las problemáticas específicas que se presentan en las clínicas, siguiendo los lineamientos de la disciplina de estudio. (Compendio de la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa, 2012).

CAPÍTULO II. La Orientación Psicoeducativa: Una Relación de Ayuda

Aquello que hoy en día es conocido como orientación psicoeducativa, tiene un pasado histórico enriquecido con autores, teorías y hechos.

No es motivo de este capítulo abordar las principales aportaciones de otras disciplinas a la orientación psicoeducativa. A lo largo de la historia ha existido una gran gama de teorías y movimientos, como la orientación vocacional, los movimientos sobre la reforma pedagógica, la formación profesional, la psicología educativa, las escuelas estadounidenses llamadas “educational guidance”, “counselor education”, “counseling psychology”, entre otras. Todos estos movimientos aparentemente separados, comparten hechos históricos en su desarrollo, principalmente por los autores en los que se basan. En específico, existe una estrecha relación entre la orientación vocacional, la educación especial, la psicología educativa y la didáctica. Todo lo cual lleva al nacimiento de un profesional capacitado para desarrollar todas las funciones tomadas de estos campos, originando así la Orientación Psicoeducativa (Bisquerra, 1996).

La finalidad de este capítulo es explicar la orientación psicoeducativa como una relación de ayuda, mostrando y describiendo las etapas, habilidades, técnicas y objetivos del proceso. Además, se busca ofrecer un panorama claro acerca de las estrategias de interacción y habilidades sociales que debe desarrollar todo orientador psicoeducativo.

1. La orientación como relación de ayuda

De acuerdo con Bisquerra (1996), la orientación a lo largo de su historia ha recibido varios nombres como: orientación vocacional, orientación educativa, orientación profesional, orientación escolar, orientación personal, orientación para la carrera, asesoramiento

psicopedagógico, psicología escolar, psicotecnia, entre otros. Una forma de englobar todos estos movimientos con sus aportaciones es utilizando el término “Orientación Psicoeducativa”. Así, se mantiene el término “orientación” con todo lo que significa y se agrega un enfoque psicoeducativo.

Existen varias definiciones para el concepto “orientación”. Se puede retomar el término “counselling”, pero esta palabra, no tiene como tal una traducción exacta al lenguaje español. El counselling se genera cuando una persona acude a otra, buscando ayuda para solucionar un problema que le aqueja en la actualidad. Dicho problema puede originarse por sucesos que acontecieron en el pasado o deberse a una anticipación sobre hechos del futuro. De cualquier forma, la persona que acude a un servicio de orientación (es decir, el consultante) ha llegado a la conclusión de que se encuentra en un problema que no puede resolver sin ayuda de alguien más, en este caso de un profesional capacitado. Por lo tanto, el objetivo principal de la orientación es ayudar a los consultantes a encontrar sus fortalezas y recursos y generar confianza en sus propias habilidades.

La orientación se podría definir de la siguiente forma:

el orientador puede mostrar a sus clientes diferentes opciones, ayudándoles a desarrollar la que ellos escojan. Puede ayudar a examinar detalladamente las situaciones o el comportamiento que les incomodan y a llegar a ese punto casi imperceptible pero decisivo desde el cual sería posible iniciar un cambio. Cualquiera que fuere el enfoque utilizado por el orientador (...) la autonomía del cliente es su fin último: Autonomía para que el cliente haga sus propias elecciones, tome sus propias decisiones y las lleve a la práctica. (Boletín de la British Association for Counselling, 10, 1990; citado en Hough, 1999, p. 14)

En cuanto a la orientación psicoeducativa, ésta se define “...como un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicoeducativa, basados en principios científicos y filosóficos” (Bisquerra, 1996, p.152). Entonces la orientación como tal es un proceso continuo, que se debe pensar como parte vital de un proceso educativo. La orientación puede dirigirse a algunos aspectos particulares, educativos, vocacionales, personales, entre otros. Pero lo que le da sentido a la orientación es la integración de estos aspectos en una forma de intervención congruente y estructurada.

Lo que diferencia a los orientadores profesionales de las demás personas que ofrecen ayuda al sujeto con el problema, es que los orientadores otorgan el tiempo y dedicación necesarios, además de que, a diferencia de la familia y amigos, no tienen un vínculo emocional con el consultante, lo cual facilita el apoyo para la resolución del problema. Por otro lado, hay un contrato de confidencialidad entre el consultante y el orientador durante todo el proceso, generando así un clima de confianza y cooperación. Asimismo, el orientador cuenta con una gran gama de estrategias que utiliza para el correcto desarrollo del proceso de intervención (Hough, 1999). Esto lo diferencia de amigos y familiares, que por lo regular utilizan el sentido común.

La intención de establecer una relación de ayuda entre el orientador y el consultante es cumplir las necesidades de la persona que busca ayuda, no de aquel que la otorga. Se busca que, mediante la relación de ayuda, el consultante asuma la responsabilidad sobre sus acciones y pueda tomar las decisiones adecuadas a su situación, desde una perspectiva más amplia de alternativas de solución. El orientador apoya al consultante para que encuentre por

sus propios medios la forma de solucionar sus problemas, a través de la exploración, la comprensión y la acción. De esta forma, el establecimiento de una relación de ayuda se convierte en un proceso de aprendizaje por parte del orientador y el consultante. La calidad de esta relación va a depender de las cualidades, habilidades y destrezas del orientador para hacer un correcto uso del lenguaje comunicando correctamente los mensajes que se buscan transmitir, tanto de forma verbal como no verbal; definir de forma precisa el problema a solucionar; y aplicar las estrategias de cambio adecuadas para el consultante y la situación problemática, todo ello para generar un cambio en el consultante, que le permita alcanzar su alternativa de solución (Okun, 2001).

Es preciso recordar que en algunas ocasiones se ve al orientador como un tipo de consejero, relacionándolo con la práctica de emitir juicios y aconsejar, lo cual es incorrecto. La característica principal que diferencia a la orientación de otras disciplinas, es que dentro de ésta se ofrece ayuda a los consultantes que perciben problemas, principalmente, de origen psicológico y emocional, entonces tomando en cuenta la naturaleza de estas problemáticas, sólo dar “consejos” sería como hacer más de lo mismo y no salir de la pauta que genera el conflicto. Así, el orientador conduce al consultante a construir una nueva percepción de su realidad o a hacer algo diferente, es de decir, de la forma en que se relaciona con el mundo, con su propia vida y sus relaciones interpersonales, para que identifique y encuentre nuevas formas desde donde se puede producir el cambio. Así se pueden generar cambios significativos en la persona sin recurrir a los consejos.

Para trabajar con el consultante de forma congruente y sistematizada, se requiere una estructura o mapa que otorgue al profesional las bases y pasos a seguir para desarrollar su labor. A este respecto, Egan (1981) creó un modelo, dándole un enfoque sistemático, el cual

divide en una etapa de pre-ayuda y tres etapas principales. Estas etapas, en su conjunto, tienen como finalidad la resolución de los problemas del consultante, donde se detallan las habilidades y estrategias que debe utilizar el orientador para cumplir su objetivo. Dichas etapas son las siguientes:

- Etapa de pre-ayuda: Atender

El modelo tiene una etapa de pre-ayuda que acentúa la importancia de prestar atención y escuchar.

- Etapa I: La respuesta del orientador y la auto-exploración del consultante. Exploración y clarificación de los problemas.

El orientador responde al mundo del consultante con objeto de ayudarlo a explorarse a sí mismo.

- Etapa II: Entendimiento integrativo y Auto-entendimiento dinámico: Visión de metas y objetivos

El orientador usa las habilidades de empatía precisa avanzada, propio descubrimiento, confrontación y proximidad para ayudar al consultante a ver un panorama más objetivo de él mismo y darse cuenta de la necesidad de cambiar su conducta.

- Etapa III: Facilitando la acción: Actuando

El orientador ayuda al consultante a escoger e implementar las clases de programas de acción que conducen a metas de conducta constructiva. Sostiene al consultante mientras éste se mueve a través de éxitos y fracasos en estos programas de acción.

En el capítulo IV se explicarán con mayor detalle las fases de la orientación, fusionándolas con un modelo breve integrativo enfocado a la solución, en orientación psicoeducativa.

2. Cualidades que debe tener un orientador

Es importante que un buen orientador sepa escuchar, que tenga conciencia de la comunicación no verbal de sí mismo y en el otro, saber formular las preguntas adecuadas, reconocer sentimientos, recapitular, resumir, etc. estas son algunas de las habilidades más importantes a desarrollar en todo orientador.

Hay otros factores, llamados inespecíficos, necesarios en el orientador: empatía, respeto y congruencia. La empatía es una característica que se relaciona con la capacidad de una persona para comprender a otra profundamente. Sólo se puede llegar a tal estado si es que existe una conexión entre las personas y si se logra poner en el lugar del otro con el fin de percibir todo el panorama desde una nueva perspectiva. En cuanto al respeto, se asocia con la aceptación y valoración de los consultantes sin emitir ningún tipo de juicio, incluso cuando el sistema de creencias es completamente diferente al propio. Para ello, es preciso poner especial atención a los propios prejuicios e intentar que no afecten la relación con el consultante. La congruencia, o también llamada autenticidad, se refiere a la habilidad del orientador para ser auténtico y mostrar total apertura en su relación con el consultante. Implica un tipo de comunicación clara y transparente tanto verbal, como no verbal. Es decir, el orientador tiene que ser honesto consigo mismo y con el consultante, y expresarlo mediante el lenguaje (Hough, 1999).

Otro factor tiene que ver con mostrar un genuino interés por las personas, además de cualidades como buena autoestima, capacidad de admitir los propios errores, apertura de mente, creatividad, objetividad y conservar actitudes sin prejuicios.

Recapitulando y agregando más cualidades, Hough (1999) plantea las siguientes cualidades como necesarias para una orientación eficaz:

- Empatía
- Conocimiento personal y visión interna de sí mismo
- Límites emocionales claros
- Creatividad, flexibilidad y sentido del humor
- Honradez y respeto a los demás
- Disfrutar de la vida y de las relaciones personales
- Autoestima; interesarse por los demás sin juzgarlos
- Conocimiento de la diversidad cultural
- Competencia profesional

Por su parte Ivey, Ivey y Simek-Morgan (1993; citados en Okun, 2001) han retomado y resumido la teoría sobre las características de aquel profesional que presta ayuda, identificando ocho cualidades que consideran las más importantes y necesarias para generar una ayuda eficaz:

- Empatía. Retoman a la definición de Egan (1981), quien divide la empatía en dos tipos: 1) la empatía primaria, en la que el orientador, presta atención y repite para demostrar que se ha comprendido el mensaje del consultante; y 2) la empatía precisa avanzada, en donde, también se comunica empatía primaria, pero agregando el tipo de influencia que ejerce el orientador en el

consultante mediante la expresión de cosas sobre su persona, o a través de interpretaciones precisas sobre la situación.

- Aceptación incondicional. Se promueve observando y haciendo evidentes las virtudes y fortalezas del consultante y transmitiéndolo en mensajes tanto verbales como no verbales.
- Respeto. Al igual que en la anterior, se busca generar respuestas positivas acerca del consultante, además de identificar y valorar las diferencias, en cuanto a su sistema de creencias, con honestidad y respeto.
- Calidez. Se refiere a expresar genuina preocupación por el consultante mediante la comunicación no verbal.
- Concreción. Se requiere prestar atención a la comunicación del consultante para intentar aclarar las conductas y sentimientos de manera concreta y específica.
- Inmediatez. Apoyar al consultante a colocarse en un tiempo presente, es decir, en el aquí y el ahora, y evitar que se coloque en un tiempo pasado o futuro.
- Confrontación. Dialogar con el consultante y hacer evidentes las incongruencias, diferencias y ambivalencias en los mensajes del mismo, así como las discrepancias entre las conductas verbales y no verbales.
- Autenticidad. Como su nombre lo dice, se trata de ser auténtico, honesto con lo que se siente y piensa, espontáneo y sensible a las necesidades del consultante.

Okun (2001) describe las cualidades de todo buen orientador en un contexto de ayuda determinado. Lo cual involucra las conductas y conocimientos que los orientadores requieren para ofrecer una ayuda eficaz que viabilice cambios constructivos en los sentimientos,

conductas, cogniciones y actitudes de los consultantes. A continuación, se mostrarán las cualidades más importantes propuestas por ella:

- Autoconciencia

Se relaciona con la comprensión y la conciencia que se tiene de sí mismo. La autoconciencia suscita una mayor visión acerca de sus propios sentimientos, percepciones, pensamientos y necesidades, logrando hacer una separación de aquello que es propio del consultante, para ayudarlo a que él mismo desarrolle su propia autoconciencia.

- Género y conciencia cultural

Es forzoso considerar la influencia que ejerce el género y la cultura sobre el sistema de creencias y con ello los propios prejuicios, valores, actitudes, conductas, percepciones, los cuales tienen un efecto sobre la forma en que nos relacionamos con los demás. Esta influencia puede ser tanto positiva como negativa al establecer la relación de ayuda entre el orientador y el consultante. Por ello, se requiere desarrollar una visión sistémica y neutral, que ayude a mantener al margen los prejuicios y provoque mayor apertura en la relación.

- Sinceridad

La sinceridad es indispensable para generar confianza entre el orientador y el consultante. Es una variable necesaria en cualquier tipo de relación de ayuda, profesional o no profesional. Tomando en cuenta que no siempre se está de acuerdo con lo que el otro dice o cree, pero que es posible percibir si la persona está siendo sincera o no, se puede llegar a respetar su punto de vista. Entonces, la forma en que los orientadores expresan su sinceridad es siendo completamente abiertos, poner todo su conocimiento y habilidades en la intervención, pero también aceptar cuando algo se encuentra fuera de su alcance, admitiendo sus errores o falta de conocimiento. La sinceridad va más allá de transmitir confianza al otro,

se vincula también con mantener una actitud de apertura a la valoración de las propias capacidades.

- Congruencia

Las personas que son congruentes con sus valores y creencias, con lo que piensan y actúan, proyectan más confianza y credibilidad. Cuando alguien aclara, identifica y define su propio sistema de valores, presentando una similitud con su forma de actuar, es capaz de expresar lo que siente y piensa sin intentar imponer sus ideas a los demás, generando una relación más sincera, manteniendo al margen los prejuicios. Asumiendo que dentro de la orientación no se trata de imponer al consultante las creencias y valores del orientador, sino que se busca generar el autoconocimiento y con ello el uso de las fortalezas y recursos propios del consultante con el fin de ayudar a su toma de decisiones, la congruencia y autoconciencia del orientador son ineludibles si se busca ayudar al otro de forma eficaz.

- Conocimientos

Es fundamental que el experto conozca a fondo las teorías en las cuales se basa para prestar ayuda al consultante y, a la vez, contar con un vasto conocimiento general sobre psicología, pedagogía, antropología, sociología, además de una cultura general amplia.

- Integridad ética

La responsabilidad y ética profesional son esenciales para ayudar de forma eficaz y promover cambios constructivos en el consultante. El constante monitoreo de las respuestas y conductas del orientador en la interacción con el consultante, le permite decidir cuál de todas las posibles acciones es la más adecuada y responsable, tomando en cuenta la integridad física y emocional del consultante.

3. Objetivos de la orientación

El objetivo principal de la orientación es capacitar a los consultantes para que puedan identificar qué es lo que realmente desean, qué necesitan hacer para lograrlo y cómo pueden desarrollar habilidades para enfrentar los conflictos de la vida. Con frecuencia al relatar sus problemas, los consultantes los vinculan a sus relaciones interpersonales, así que son ellos los únicos que pueden valorar el contexto y matices en el que se desarrolla su problemática. La tarea del orientador es proveer un sustento que facilite al consultante entablar una comunicación abierta donde pueda externar su situación y ampliar y/o modificar la perspectiva de la misma. Posteriormente, se le ayuda a crear planes o estrategias para tratar de encontrar un cambio constructivo y solucionar sus conflictos.

Un aspecto relevante en la orientación, es que no tiene como objetivo tratar de cambiar a los consultantes de forma directiva, o forzar a una persona a que se coloque en un estándar de “normalidad”. Por el contrario, se busca que el consultante encuentre sus propios medios para cambiar y que termine realizando lo que mejor le convenga para su vida, dándose cuenta de sus fortalezas y recursos personales.

4. Habilidades y destrezas de un buen orientador

4.1. La comunicación

Una habilidad a desarrollar en el orientador se relaciona con la inteligencia social. Todas las personas la utilizan al convivir con los demás en sociedad y dentro de las relaciones interpersonales, también se ocupa en orientación, pero de una forma más específica y prestando mayor atención a sus detalles y características.

Saber escuchar mensajes verbales y percibir mensajes no verbales, de la misma forma que saber responder de forma adecuada de manera verbal y no verbal a ambas formas de mensajes es esencial para una comunicación eficiente (Okun, 2001).

En el proceso de orientación, una parte central de la ayuda que se presta a los consultantes se basa en la atención dirigida a todas las características del proceso comunicativo, tanto verbal como no verbal. Debido a que el consultante llega afectado por problemas específicos de su vida, en ocasiones le resulta difícil expresar todo lo que le aqueja, y las palabras se quedan cortas ante todo el significado que se encuentra en el trasfondo. Ante esto, el orientador requiere de las habilidades necesarias para saber responder de forma que le ayude a vislumbrar sus metas y a encontrar la solución a su problemática (Hough, 1999).

Okun (2001) hace una lista de conductas comunicacionales verbales y no verbales que son de ayuda para el orientador en el proceso de intervención:

Verbales	No verbales
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear palabras fáciles de entender. • Repetir y aclarar las intervenciones de la persona. • Hacer interpretaciones acertadas. • Hacer resúmenes para la persona que recibe ayuda. • Responder al mensaje más importante. • Utilizar refuerzos verbales. • Llamar a la persona que ayuda por su nombre. • Proporcionar información de manera adecuada. • Responder a preguntas sobre sí mismo. • Utilizar el humor ocasionalmente para reducir la tensión. • No emitir juicios y ser respetuoso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar un tono de voz parecido al del consultante. • Mantener un buen contacto visual. • De vez en cuando asentir con la cabeza. • Expresividad facial. • Sonreír ocasionalmente. • Gesticular ocasionalmente con las manos. • Mantener la cercanía física. • Velocidad moderada del habla. • Orientar el cuerpo hacia el consultante. • Mantenerse relajado y con una postura abierta. • Utilizar un tono de voz que transmita confianza.

<ul style="list-style-type: none"> • Aportar comprensión a la intervención del consultante. • Interpretar las frases de manera tentativa para provocar una retroalimentación genuina por parte del consultante. 	
---	--

- Comunicación verbal

El aspecto verbal es sólo una pequeña parte de todo lo que representa la comunicación, sin embargo, se obtiene mucha información si se brinda especial atención a la manera en que, tanto el orientador como el consultante, dicen las cosas, intentando encontrar el contenido de lo que se expresa por medio del lenguaje hablado.

Se resalta el hecho de que la forma en que se ocupa el lenguaje es de suma importancia para el proceso. Los consultantes deben sentir que son tratados como iguales, por lo tanto, es conveniente que el orientador evite el uso de un lenguaje complicado o de una jerga desconocida para la persona, lo cual, lejos de generar empatía y confianza, causa poca apertura por parte del consultante. Prestar especial atención al uso del lenguaje desde el principio del proceso, específicamente en la primera sesión, conlleva a establecer una relación de cooperación y con ello un vínculo entre el orientador y el consultante, desde el primer contacto que tienen.

Escuchar las características que rodean la comunicación verbal, el tono de voz, si es grave o aguda; el volumen, si es alto o bajo; el ritmo, acelerado o lento, brindan información relevante, que puede expresar más acerca de lo que dice la persona, que las mismas palabras (Hough, 1999).

Bárbara Okun (2001) divide la comunicación verbal en dos categorías: mensajes verbales cognitivos y mensajes verbales afectivos. La parte cognitiva de los mensajes transmitidos se refiere a las palabras habladas y toda la información que éstas contienen, es más fácil de percibir y entender. En cuanto a la parte afectiva, ésta puede ser tanto verbal como no verbal y se expresa mediante las conductas, actitudes y emociones, es más complicado percibirla ya que resulta menos explícita que el contenido cognitivo. Entonces la percepción y el análisis de la comunicación verbal, tiene que ver con la comprensión de sus partes cognitivas y afectivas, además de la habilidad para poder diferenciar entre los dos tipos de mensajes.

- a) Mensajes verbales cognitivos: en estos se habla de forma explícita sobre personas, acontecimientos y cosas concretas, mediante ellos se pueden abordar uno o varios temas básicos o complicados. Le resulta más sencillo al consultante hablar utilizando este tipo de mensajes, expresando sus conductas y pensamientos sin abordar la parte emocional.
- b) Mensajes verbales afectivos: son mensajes con una connotación afectiva que pueden transmitirse de forma verbal y no verbal. En lo que se refiere a la comunicación verbal, se trata de mensajes que, de forma implícita o explícita, transmiten emociones y sentimientos. Al consultante le resulta más difícil expresar este tipo de mensajes, a diferencia de los cognitivos y es más complicado para el orientador percibirlos e interpretarlos.

Okun (2001) explica que, en las respuestas verbales de los orientadores, el consultante debe sentir que se le escucha, respeta y entiende, siempre adaptándose a su muy particular

visión del mundo. También se expresa la competencia del profesional para orientar y brindar ayuda, demostrando empatía, honestidad y respeto.

- Comunicación no verbal

La habilidad de observar la comunicación no verbal del consultante e interpretar su significado es de suma importancia en orientación, así se pueden llegar a conocer los mensajes y sentimientos que el consultante no expresa con palabras.

En lo referente a la percepción de mensajes no verbales por parte del orientador, es preciso considerar las expresiones faciales, los patrones de gestos y posturas, el espacio corporal, el aspecto personal, las características culturales, se trata de desarrollar la habilidad de tener plena conciencia de las comunicaciones no verbales y los diversos significados que adquieren dependiendo del contexto. Al mismo tiempo, se trata de captar la congruencia o incongruencia, que hay entre los mensajes verbales y la conducta no verbal del consultante, identificando los mensajes cargados de valor emocional. Los mensajes no verbales expresan indicios no concretos, que llevan al profesional a identificar el significado que se encuentra en el trasfondo del mensaje, el cual está repleto de un contenido emocional (Okun, 2001).

Dentro de este tipo de comunicación se pueden englobar las siguientes categorías (Hough, 1999):

- a) Postura: La postura de cualquier persona puede expresar diferentes tipos de actitudes, como incomodidad, timidez o miedo. Se pueden interpretar este tipo de actitudes cuando el cuerpo del consultante se encuentra alejado y distante. También se puede interpretar la presencia de sumisión o tristeza cuando evita el contacto visual, tiene los hombros caídos y baja la cabeza. Por otro lado, cuando el consultante cruza lo

brazos y piernas con fuerza, eso puede interpretarse como poca apertura al proceso o vulnerabilidad.

- b) Contacto visual: Mantener un contacto visual muy prolongado puede causar ansiedad en los consultantes, sobre todo si se les está mirando fijamente, esto puede provocar un efecto negativo en el proceso de orientación. Por esa razón, se requiere de cierta habilidad del orientador para mantener el tiempo y la forma adecuada de contacto visual, ya que, de esta acción depende, hasta cierto punto, el tipo de respuesta del consultante.
- c) Expresión facial: las personas se expresan a través de la cara y el cuerpo, por lo general, las primeras impresiones que alguien tiene de otra persona se crean a partir de la observación de su cara y las expresiones que hay en ella, así se pueden interpretar emociones intensas como, por ejemplo, alegría, ira o tristeza. Por este motivo, el orientador despliega una doble habilidad en la interacción con el consultante, por una parte, interpretar la expresión facial del consultante y, por otra parte, tomar conciencia de sus propias expresiones faciales y del efecto que acarrea sobre el otro, para así gestionarlas de una forma que contribuya al desarrollo del proceso de orientación. Tomando en cuenta la naturaleza espontánea de las emociones y su traducción en expresiones faciales, la cara del orientador es más propensa a mostrar la respuesta adecuada cuando existe un genuino interés por el consultante y el proceso como tal.
- d) Contacto físico: El tipo de contacto físico y sus límites, influye en la respuesta del consultante tanto de forma positiva como negativa, dependiendo del tipo de persona. Es necesario adaptarse al tipo de respuesta del consultante para saber hasta qué punto puede llegar el contacto físico y tener bien definidos los límites del mismo,

contemplando, además, la ética profesional que dicta qué es lo que se puede hacer y qué no. Si el contacto físico es adecuado, puede influir de forma positiva en la respuesta de la persona, pero siempre se debe tomar en cuenta que esto se hace en beneficio exclusivo del consultante y no del orientador. Si se emplea de forma sincera y adecuada, ayuda al consultante al demostrar de forma más clara la empatía que el orientador siente hacia él.

- Silencio

El silencio también comunica, en la práctica profesional, tiene una importancia particular, ya que en los momentos en que, ni el orientador ni el consultante generan lenguaje verbal, es cuando se llegan a hacer asociaciones mentales importantes. La comprensión de lo que está ocurriendo se puede generar en estos momentos, cuando el consultante se da la oportunidad de reflexionar sobre su situación. Por este hecho, es relevante que el orientador aprenda a respetar estos momentos, aprender a dar el tiempo de reflexión al consultante y acompañarle. Hough (1999) señala que el orientador "... debe estar preparado para acompañar al cliente que está en silencio, resistiendo la tentación de romperlo, ya sea tranquilizando, haciendo observaciones o dando cualquier tipo de interpretación" (p. 43). La habilidad a desarrollar en este aspecto es saber identificar el momento preciso para hablar y cuándo es mejor quedarse callado.

4.2. La escucha activa

Escuchar es un proceso activo que requiere de concentración y esfuerzo. Es importante recalcar que escuchar no es lo mismo que oír. Se puede oír a alguien percibiendo los sonidos que emite, pero sin comprender el mensaje y mucho menos profundizar en su contenido. Por otro lado, la escucha activa, es una de las formas más efectivas de prestar

ayuda, sobre todo a las personas que están pasando por un problema que aqueja su vida (Hough, 1999).

Saber escuchar de forma activa requiere estar tranquilo, relajado y permitir que el otro hable, sin hacer interrupciones innecesarias. Al consultante, en ocasiones, puede resultarle complicado expresar lo que siente y piensa, si el orientador se mantiene escuchando interesado y atento por la historia particular narrada, dejando que continúe a su propio ritmo, se puede lograr una mejor exploración y clarificación de los problemas.

Al desarrollar habilidades de escucha activa el orientador podrá construir las bases necesarias para responder de forma adecuada, tanto verbal como no verbal, a los mensajes del consultante.

Okun (2001) define la escucha activa "... como la atención a los mensajes verbales y no verbales y a los pensamientos y sentimientos manifiestos y subyacentes de la persona. Esto (...) requiere el desarrollo de la conciencia de uno mismo como comunicador y el refinamiento de las propias habilidades de escucha y percepción." (p. 99).

Manteniendo una escucha activa durante el proceso de ayuda, el orientador llega a expresar su empatía por el otro, demostrando preocupación, comprensión y afirmación plena del consultante. A la vez, el orientador debe saber expresar, mediante las diferentes formas del lenguaje, que ha percibido, comprendido y analizado la situación problemática del consultante, las características que representan la pauta del problema, sin pasar por alto la parte afectiva. Es relevante la congruencia del orientador en sus mensajes verbales y no verbales para evitar la confusión al transmitir dobles mensajes al consultante (Okun, 2001).

Por su parte, Hough (1999) apunta que “saber escuchar anima al cliente a hablar con mayor libertad, ya que esto demuestra no solamente respeto por el contenido de lo que está diciendo, sino también por los sentimientos y las experiencias que se esconden detrás de las palabras” (p. 50). Así, la escucha activa requiere de una gran capacidad de concentración, debido a que se está buscando comprender en su totalidad las creencias, sentimientos, experiencias e ideas del consultante.

Egan (1981) menciona que escuchar activamente va más allá de una simple práctica de audición, contiene, además, la habilidad de observar y procesar mensajes no verbales.

Captar lo que el consultante expresa significa procesar cada parte de su forma de comunicación, donde se encuentran las emociones, pensamientos y acciones que transmite mediante sus expresiones, sus titubeos, el tipo de lenguaje hablado, su postura, el tono de voz, etc. A su vez, el consultante recibe la retroalimentación del orientador, quien busca ofrecer una visión de lo que se genera en el intercambio de mensajes entre ellos (Hough, 1999). Este aspecto se refiere a la meta-comunicación, donde se reflexiona y se habla sobre el proceso de comunicación que se está dando en la sesión. La atención global y el uso de la meta-comunicación, vuelve a la orientación un proceso complejo y estructurado, que involucra el desarrollo de las habilidades necesarias y el uso adecuado y oportuno de las técnicas y estrategias para promover un cambio constructivo en la persona.

5. Técnicas de orientación

El apoyo del orientador al consultante se sostiene en una serie de técnicas que se pueden ocupar en cualquier punto de cualquier sesión, siempre y cuando sea el momento adecuado. A continuación, se mostrarán las más importantes:

- Respuesta verbal mínima

Se refiere a respuestas mínimas constantes que se ocupan mientras el consultante se está comunicando, que le muestran que está siendo escuchado y que el orientador se interesa por él. Por ejemplo: “mjm”, “sí”, “oh ya”, “ajá”, “muy bien”, entre otras. Este tipo de respuestas se relacionan con asentir con la cabeza cada cierto tiempo (Okun, 2001).

- Reflejo

El reflejo es una forma de respuesta empática encausada a generar un vínculo afectivo entre el orientador y el consultante. Si se emplea de forma correcta hará explícito de forma clara aquello que el consultante intenta hacer ver sobre sus problemas, su situación en general y sus reacciones emocionales. Cuando el consultante se siente escuchado y entendido, es decir, que su perspectiva acerca de la situación es percibida correctamente por el orientador, se sentirá comprendido y valorado, provocando así que tenga más confianza para compartir todo aquello relacionado con su situación.

Se trata de expresar al consultante, mediante mensajes verbales y no verbales, que se comprende y acepta su visión del mundo y sus preocupaciones acerca de la situación problemática por la que está pasando. Es posible reflejar emociones que aún no son verbalizadas, aquello que se observa en la comunicación no verbal, lo que el consultante ha omitido o resaltado deliberadamente.

La técnica del reflejo demuestra que el profesional está poniendo atención al consultante y que mantiene una escucha activa dirigida a las palabras y los significados que contienen. Hough (1999) describe las fases de esta técnica:

- 1) Destacar y reconocer los sentimientos expresados.
- 2) Repetirlos y reformularlos.

3) Resumir el contenido de lo que se ha dicho.

El reflejo de las respuestas de los consultantes implica habilidades de comunicación y una buena técnica de reformulación, demostrando así la habilidad de exponer al consultante que se le comprende, tanto en el contenido como en los sentimientos de lo que expresa.

- Reformulación o paráfrasis

Para Hough (1999), la reformulación forma parte del reflejo. Sin embargo, existen algunas diferencias entre ambas técnicas. Por una parte, reformular se refiere al proceso de expresar, utilizando otras palabras, el contenido de lo que el consultante acaba de decir. Por otra parte, al utilizar el reflejo de los sentimientos, se repite la esencia de lo que expresa el consultante, centrándose en los sentimientos que están en el trasfondo de las palabras. La repetición de las palabras clave, utilizadas por el consultante, puede estimular la narración de detalles o ahondar en algunos aspectos de la situación (Okun 2001).

- Exploración

Como su nombre lo indica, con esta técnica se busca recopilar mayor información sobre algún tema en específico, el cual puede enriquecer al proceso de ayuda. Al momento de hacer la exploración se pueden ocupar las siguientes frases: “cuéntame más”, “qué te parece si hablamos un poco más de esto”, “me pregunto...”, entre otras (Okun, 2001, p. 114).

- Aclaración

Se trata de retomar aquellos temas que no han quedado del todo claros o que falta añadir información. El orientador se centra en lo que ha logrado entender de lo que comunicó el consultante y a partir de esto busca que la persona le ofrezca la información necesaria para comprender por completo su punto de vista. Se pueden ocupar las siguientes frases: “me está costando un poco de trabajo entender lo que me explicas”, “estoy algo confundido respecto

a lo que me acabas de decir, ¿me lo podrías explicar con otras palabras?”, “corrígeme si me equivoco, lo que me quieres decir es que...” (Okun, 2001, p. 115).

- Comprobación

El orientador recurre a esta técnica cuando no está seguro de comprender del todo los mensajes verbales y no verbales del consultante, también se ocupa cuando se tiene una idea que se quiere confirmar. Algunos ejemplos de comprobar: “Tengo la sensación de que este tema te preocupa, ¿podemos hablar más acerca de eso?”, “me da la impresión de que...”, “pareciera que tú...”, “tengo el presentimiento de que...” (Okun, 2001, p. 115). Es decir, el orientador le pide al consultante que corrija o confirme su interpretación acerca de un tema determinado. A diferencia de la aclaración, esta técnica permite entender la visión del consultante con mayor profundidad.

- Interpretación

El orientador realiza interpretaciones cuando agrega algo a la intervención del consultante o busca prestarle ayuda para que logre entender sus propias emociones, la relación que éstas guardan con el mensaje verbal y el rol que juegan en una determinada situación. Si la interpretación resulta correcta y le hace sentido al consultante, logrará mejorar la relación de ayuda y provocará una respuesta positiva. Si la interpretación es incorrecta, probablemente provoque una respuesta negativa (Okun, 2001).

- Confrontación

Se trata de brindarle al consultante una retroalimentación honesta acerca de lo que está sucediendo en su situación problemática. Okun (2001) menciona que una forma eficaz de utilizar la confrontación es mandando mensajes en primera persona, donde el orientador

asuma toda la responsabilidad, compartiendo sus propias opiniones con el consultante o enfocándose en su evitación.

- Informar

Se comparte al consultante información objetiva acerca de hechos que tienen que ver con la situación en cuestión. Es necesario aquí saber la diferencia entre otorgar información y dar consejos, los cuales son subjetivos y pueden caer en decirle al consultante lo que tiene que hacer, dando la impresión de que es incapaz de resolver su situación problemática (Okun, 2001)

- Resumen

El orientador sintetiza toda la información importante obtenida en el transcurso de la sesión, enfatizando en los temas clave. Se podría decir que el resumen es como una aclaración. Es importante utilizar esta técnica a lo largo de la sesión, pero sobre todo al final de la misma y durante el inicio de la siguiente. El resumen es una retroalimentación que permite corroborar si el orientador ha captado el significado de lo expresado por el consultante. El acuerdo entre orientador y consultante muestra que el primero ha logrado expresar el significado en forma aceptable para el segundo, con esta técnica, también se anima al consultante a aclarar ciertos puntos y compartir su opinión sobre la situación en general y sobre el desarrollo de la sesión (Okun, 2001).

Cuando se hace un resumen, se busca reflejar, reformular y reactivar una gama de mensajes que el consultante ha expresado a lo largo de la sesión, o en algunos puntos de una sesión. Tomando en cuenta que el lenguaje empleado por el consultante la mayoría de las veces es desestructurado, incluso puede parecer incongruente y sin conexión aparente, el resumen requiere de un alto grado de concentración, disciplina y un buen uso de la escucha

activa. Cuando se realiza de forma acertada, el resumen permite al consultante hacer un repaso por todo lo que han expresado, y de esta forma que logren identificar y concretizar aquellas áreas que más atraigan su atención respecto a su situación actual.

Al igual que las técnicas anteriormente descritas, el resumen permite que los consultantes se den cuenta que sus creencias, sentimientos y experiencias han sido reconocidas y valoradas por el orientador.

Hough (1999) menciona tres aspectos importantes que se necesitan para llevarlo a cabo:

- Comprender lo que se ha dicho.
- Seleccionar con exactitud los temas y elementos claves.
- Expresar verbalmente estos temas y elementos claves de manera clara, directa y empática.

Todas las técnicas anteriormente expuestas, que se basan en respuestas verbales y retroalimentación entre el orientador y el consultante, pueden utilizarse a lo largo del proceso de intervención y/o durante alguna etapa en específico. Okun (2001) menciona que la respuesta verbal mínima y el parafraseo podrían ser más útiles en las primeras sesiones, mientras que la interpretación, la confrontación y la información son más adecuadas en las sesiones subsecuentes.

En el siguiente capítulo se ofrece una alternativa de un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución, el cual pretende ofrecer respuestas a los problemas complejos que experimentan los consultantes dentro de contextos educativos, teniendo como propósito generar cambios positivos mediante la intervención psicoeducativa.

CAPÍTULO III. Hacia un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución

En este capítulo se ofrece una perspectiva práctica que utiliza un método que se centra en los recursos de las personas más que en sus carencias, en sus fortalezas más que en sus debilidades, en sus posibilidades más que en sus limitaciones.

Uno de los pioneros, al cual se le debe un gran conocimiento de estas estrategias de cambio, fue el psiquiatra Milton Hyland Erickson

1. El debate entre las perspectivas teóricas en contraposición con su aplicación práctica: Nacimiento del enfoque sistémico

Desde antes del nacimiento de la psicología como ciencia, la mayoría de las investigaciones en este campo se dirigían a explorar y entender en su totalidad la naturaleza patológica emocional, conductual y cognitiva de los seres humanos. Contrastando con estas investigaciones, la práctica profesional se ha enfocado en el estudio y disminución o erradicación de patologías. En contraste con lo anterior, existe una perspectiva teórica relativamente nueva, que cambia la forma en que se trabaja, yendo desde la patología y las debilidades de la persona, hacia las fortalezas y recursos que ésta posee. También se separa de la búsqueda innecesaria de la explicación “real” y “profunda” de los problemas de las personas, es decir sus causas, en cambio se enfoca en las soluciones que funcionan para el individuo (O’Hanlon, 1990).

La práctica terapéutica como tal se creó a través de una gran multitud de disciplinas provenientes de la psicología, la medicina, la fisiología, la filosofía, etc. las cuales intentan de alguna forma explicar la naturaleza del hombre. En la perspectiva mencionada en el

párrafo anterior se concibe que, para generar un cambio que lleve a la resolución de los problemas, no es necesario tener una profunda explicación sobre la naturaleza y el origen del problema.

De forma tradicional, la práctica terapéutica estaba enfocada principalmente hacia el pasado del consultante, indagando en la niñez el origen de los padecimientos presentes, como ocurre en el psicoanálisis. Después, en la década de los sesentas, se crean diversos enfoques como la psicología del yo, la terapia de la Gestalt, la terapia de la conducta, la terapia familiar, etc. que sitúan la atención en el presente, es decir en el aquí y ahora. En este movimiento, las prácticas terapéuticas enfocadas en el pasado fueron rechazadas por los profesionistas integrantes de estos nuevos modelos, argumentando que no se vinculaban, de manera necesaria, con el cambio. Estos nuevos modelos se centran en el presente, dejando de lado las causas que originaron el padecimiento (O'Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

El desarrollo de la terapia sistémica es algo más profundo que la aparición de un nuevo método, implica formulaciones a nivel epistemológico y metodológico en la concepción de cómo pueden las personas lograr cambios en su vida. Sin embargo, en el presente trabajo no se realizará el análisis de este aspecto. Para conocer las bases epistemológicas y metodológicas del modelo sistémico se recomienda consultar a los siguientes autores: Gregory Bateson (1956; 1965; 1998), Milton Erickson (1992), Jay Haley (1985), Paul Watzlawick (2012), Bill O'Hanlon (1993), Salvador Minuchin (1992), Bradford Keeney (1994).

2. Evolución de los paradigmas: hacia un modelo breve integrativo enfocado a la solución

Es frecuente que los profesionales estén en desacuerdo con respecto a la teoría de los demás, es decir, en cuanto a la explicación que dan los otros acerca de qué causa los problemas. Pero hay un mayor acuerdo respecto a la práctica profesional, es decir a las soluciones. Esto ha creado aquello que se conoce como “eclecticismo técnico” (O’Hanlon y Weiner-Davis, 2011). Lo cual quiere decir que muchos profesionistas usan técnicas de otras escuelas debido al éxito que han resultado tener, aunque no estén de acuerdo con la teoría sobre la cual se sustentan.

La práctica terapéutica continúa evolucionando constantemente, partiendo de un interés especial en el presente (el aquí y ahora) y pasando a otorgar gran importancia al futuro, es decir, no se enfocan en cómo surgieron los problemas, se le presta algo de importancia a saber cómo se mantienen, pero sobre todo se presta especial atención a cómo se resolverán. O’Hanlon y Weiner-Davis (2011) señalan que en la intervención no hay diagnósticos correctos o incorrectos, ni teoría acertada o errónea, sino solamente datos y estrategias sobre lo que es útil y funciona en determinados casos.

O’Hanlon y Weiner-Davis (2011) expresan que la terapia orientada en soluciones es una tendencia que se intenta alejar de las explicaciones, los problemas y la patología, dirigiéndose hacia las soluciones. Por lo tanto, es un enfoque que difiere de las perspectivas tradicionales. Un aspecto central de este enfoque es que se centra en las fortalezas y capacidades de los individuos, lo cual representa una forma más humanitaria y menos dolorosa de ayudar a las personas contrario al antiguo interés sobre las patologías.

El modelo que se presenta más adelante se sustenta en diferentes escuelas y autores. Está influido por el psiquiatra Milton H. Erickson; el modelo breve centrado en el problema desarrollado por el Mental Research Institute (MRI); el modelo orientado en la solución creado por William H. O'Hanlon y Michele Weiner-Davis; el modelo centrado en soluciones del Centro de Terapia Familiar Breve (BFTC) donde se desarrolló el enfoque breve orientado a la solución elaborado por Steve de Shazer, Insoo Kim Berg y sus colaboradores. El trabajo desarrollado más adelante tiene como guía constante la propuesta de Selekman (2012) de un modelo de terapia breve con un enfoque integrador y flexible.

El principal propósito de un modelo integrativo es buscar formas de construir un modelo más versátil y dinámico agrupando estrategias de cambio de diferentes escuelas que coinciden con los principios del enfoque sistémico para incorporarlos en la atención que se brinda a niños, adolescentes y sus padres, desde la orientación psicoeducativa.

2.1. La aportación de Milton Erickson

Milton Erickson practicó terapia la mayor parte de su vida, desde finales de la década de los años veinte hasta finales de los años setenta. En esos años el psicoanálisis era la escuela dominante, aun así, Erickson encontró la forma de poner en práctica su propio método. Al psicólogo Jay Haley se le atribuye un extenso estudio sobre los métodos y estrategias de cambio utilizadas por Erickson, con ello comprobó que, además de que se trataba de un enfoque breve y pragmático, también era completamente diferente a lo que se conocía hasta el momento, sumamente innovador (O'Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

El trabajo creado por Erickson, no contaba con una teoría en específico, por lo menos no una teoría psicopatológica. Se enfocaba más en la práctica profesional. Así, investigaba muy poco sobre las causas de los problemas. Cabe aclarar que, a pesar de su perspectiva no

patológica, consideraba a Freud como un genio por intentar revelar los misterios de la mente humana, lo cual era enriquecedor teóricamente hablando, aunque, en su opinión, inútil para ayudar a las personas en la práctica. Comparándolo con Freud, a Erickson se le puede considerar como un genio ayudando a las personas a cambiar, pero que contaba con poca habilidad o, en todo caso, con poco interés, en comprender el “por qué” del origen de sus problemas (O’Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

Una de las grandes contribuciones de Erickson a la práctica profesional es la idea de que las personas tienen dentro de sí mismos o en sus sistemas sociales, los recursos necesarios para encontrar la solución a sus dificultades o problemas. De ello se deriva que el trabajo del profesional es descubrir esos recursos y ayudar a la persona a darse cuenta de que los posee y que puede usarlos a su favor. De esta forma se concede especial importancia al respeto de las capacidades del consultante.

Dos de sus aportaciones prácticas más importantes fueron la “estrategia de la utilización” y la “pseudo-orientación temporal”.

Erickson afirmaba que era esencial que se tomara todo lo que el consultante llevaba dentro de sí, es decir su lenguaje verbal y no-verbal, su sentido del humor, sus creencias, sus fuerzas y recursos, etc. luego hacía uso de todo esto en la entrevista como forma de intervención y en la prescripción de tareas, es a lo que se ha llamado la estrategia de la utilización (Selekman, 1996).

En cuanto a la técnica de la pseudo-orientación temporal, Erickson distorsionaba el sentido del tiempo del consultante mediante un proceso de hipnosis, para que así pudiera retroceder y avanzar en el tiempo. Después lo orientaba hacia un momento en el futuro donde

se le inducía la idea de que ya había solucionado su problema. Posteriormente se indagaba acerca de cómo es que había logrado solucionar su problema (Selekman, 1996).

Además de estas dos importantes estrategias, también se rescata la forma en que Erickson trabajaba con sus consultantes. Él consideraba que el humor era sustancial en la práctica ya que poseía un gran poder curativo e implementaba un elemento sorpresa, divertido y lleno de humor en su trabajo profesional. Dentro de la gran cantidad de historias que compartía, incluía el humor y la metáfora, como formas de intervención indirecta.

Erickson revolucionó la forma de prestar ayuda a las personas, motivando a un sinnúmero de profesionistas a seguir sus pasos, a utilizar sus técnicas modificándolas y adaptándolas. A partir de la práctica clínica de Erickson y los aportes de G. Bateson se ha creado una teoría del cambio, que nace en parte de la práctica, contrario a lo que normalmente ocurre con el surgimiento de nuevos paradigmas.

Gran parte de las perspectivas teórico-prácticas que forman parte del modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución se basan en el trabajo desarrollado por Erickson.

2.2. El Centro de Terapia Familiar Breve (BFTC) y su modelo breve orientado a la solución

Este modelo fue desarrollado por Steve de Shazer y sus colaboradores. De igual manera que el MRI este modelo está influido en la teoría por Bateson y en la práctica por Erickson. Dos de sus premisas básicas son: las personas ya cuentan con las fortalezas y recursos necesarios para generar un cambio; es imposible que un problema ocurra todo el tiempo, dicho de otra forma, siempre hay excepciones donde no se presenta dicho problema.

De esta forma, la práctica profesional se dirige hacia las fuerzas y los recursos de los consultantes, orientándolos al cambio (De Shazer, 1997).

Dentro de sus estrategias de cambio esenciales se encuentra la “pseudo-orientación temporal” para colocar al consultante en el futuro y así construir soluciones hipotéticas, de esta técnica se deriva el uso de la “bola de cristal imaginaria” y con base en ella se creó una estrategia básica la “pregunta del milagro”. El equipo de BFTC creó tareas y técnicas que se adaptan a cada consultante, dependiendo de su situación y de su compromiso con el cambio (De Shazer, 1997). Más adelante se expondrán con mayor detalle.

2.3. El Mental Research Institute (MRI) y su modelo breve centrado en el problema

Este modelo fue creado por Weakland, Jackson, Watzlawick y Fisch en el MRI, sus postulados teóricos y su práctica se apoyan en Milton Erickson y Gregory Bateson. Una de sus premisas básicas es que el problema es la solución intentada para resolverlo (Watzlawick, Weakland & Fisch, 2003). La familia se mueve en una dinámica de pautas repetitivas de interacción que mantiene vigente el problema. Así, la intervención va dirigida al sistema de creencias de la familia o su posición sobre el problema y a las pautas de interacción que perpetúan dicho problema (Selekman, 1996).

Algunas estrategias de cambio útiles para la práctica profesional son las prescripciones paradójicas, el sabotaje benevolente, el reencuadre, el evitar el cambio inmediato, la localización y la predicción (Fish, Weakland, & Segal, 2010).

2.4. El modelo de terapia narrativa

Uno de los mayores aportes del modelo de White es la creación de diferentes tipos de preguntas destinadas a ayudar a la familia para que puedan ver de un modo completamente

distinto la situación problemática. Así se crea la “externalización del problema” (White & Epston, 1993) que, ocupando cuidadosamente el lenguaje y las creencias de los miembros de la familia sobre el problema, es redefinido y objetivado por el profesional (Selekman, 1996).

Dos técnicas igualmente importantes dentro de este modelo son las preguntas sobre la “explicación única” y sobre la “redescripción única” (White & Epston, 1993). Las cuales consisten en orientar a toda la familia a otorgar un nuevo significado a las excepciones que presentan cada uno de ellos. También toma especial valor los rituales creados al finalizar el proceso de atención, donde se fortalece a la familia y se consolida el cambio logrado.

2.5. Las aportaciones de Tom Andersen

Tom Andersen considera que los problemas pertenecen al dominio lingüístico, las preguntas empleadas y las ideas se presentan a los consultantes desde una posición de “no saber”, es decir desde la incertidumbre. Las preguntas informales, que se aplican desde la postura del “no saber” crean un interés genuino del consultor acerca de la situación de los consultantes, de su forma de percibir la situación, de vivir la experiencia, de los significados alrededor de ella, de las acciones que la acompañan, lo cual da la posibilidad de que cada uno de los miembros de la familia se sienta seguro y exterioricen lo “no dicho aún”, erradicando así las restricciones entre ellos mismos, abriendo caminos para crear nuevos relatos y significados que pueden traducirse en cambios constructivos (Andersen, 1991; citado en Selekman, 1996).

Andersen introdujo el equipo reflexivo en la práctica terapéutica. El equipo es un observador y una audiencia de la interacción entre consultante y terapeuta, en un momento determinado, en un punto de la sesión, el equipo dialoga sobre la dinámica familiar, los problemas que presentan y las alternativas de solución, mientras la familia observa

atentamente. Después la familia con el profesional a cargo reflexiona sobre las conclusiones a las que llegó el equipo. Si el equipo reflexivo ha acertado en otorgar a la familia una construcción del problema que es aceptada y se ajusta a sus creencias, esto puede provocar nuevas aperturas y conducir al cambio. Cuando se ocupa la estrategia del equipo reflexivo, las reflexiones en sí mismas pueden provocar cambios en sus creencias acerca de problema, es decir, lo empiezan a concebir desde otro punto de vista. Así, un cambio en un sistema de creencias antiguo puede modificar las pautas problemáticas (Selekman, 1996).

3. Premisas básicas del Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución

A continuación, se muestran catorce premisas básicas del modelo, que se caracterizan por su pragmatismo y su perspectiva basada en los recursos y fortalezas. Las primeras nueve son retomadas del modelo centrado en la solución de O'Hanlon y Weiner-Davis (2011); del número diez al doce se presentan supuestos del modelo orientado a la solución desarrollado por De Shazer (1995) y las últimas premisas son tomadas del modelo centrado en el problema del MRI. En algunos casos se incluyen las aportaciones de Selekman que cuentan con una visión integrativa de los diferentes modelos.

O'Hanlon y Weiner-Davis (2011) apuntan que “lo que se espera” influye sobre lo que se consigue, por lo que es mejor mantener siempre en mente ciertas presuposiciones que ayuden a aumentar la cooperación y fortaleza del consultante. Estas presuposiciones se describen a continuación.

1) Los consultantes tienen las fuerzas y los recursos necesarios para cambiar

Como ya se vio anteriormente, de Erickson se toma la idea de que todos los individuos ya cuentan con habilidades y recursos que pueden ser utilizados para la resolución de

problemas. Y es trabajo del profesional sacar a la luz esas habilidades y hacer lo necesario para que sean utilizadas. Se podría decir que sólo se le tiene que recordar a la persona las herramientas con las cuales ya cuenta para llegar a la solución.

O'Hanlon y Weiner-Davis (2011) mencionan que cualquier tipo de éxito que haya experimentado el consultante en el pasado se puede ocupar como base para otros logros en el presente y en un futuro. De esta forma hay una mayor probabilidad de que las personas cooperen y generen cambios en un contexto donde se motive a mostrar sus fuerzas y recursos y no un contexto que se centra en los problemas y la patología.

2) El cambio es constante y por lo tanto inevitable

Todo a nuestro alrededor fluye constantemente sin detenerse, desde los átomos más pequeños hasta abarcar todo el universo en sí. Es imposible detener este constante fluir de las cosas. El ser humano no queda exento de esta ley natural, por lo tanto, la interacción entre individuos se encuentra en contante cambio. Cuando un consultante expresa que nada ha cambiado, realmente es su forma de ver la situación problemática la que se ha mantenido estática.

“Si admites que el cambio es constante, te comportarás como si el cambio fuera inevitable” (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011, p. 46). Mediante lenguaje verbal y no verbal los consultantes tomarán la información de que sería imposible que el problema que presentan se mantuviera por siempre. Con el uso del lenguaje se invita a un cambio pasando de cómo las cosas han continuado igual a cómo las cosas han cambiado, la creencia en la capacidad de cambio del consultante puede determinar el éxito de la intervención.

3) El cambio o la resolución de problemas puede ser rápido

Después de la primera sesión, se espera que el consultante adquiriera una perspectiva nueva y optimista sobre su situación problemática. Se espera que en el tiempo entre una y otra sesión se inicien cambios, utilizando los recursos de los que ahora es consciente. Se espera que para la segunda sesión el consultante comunique sus cambios y que éstos perduren en el tiempo. Se sigue más o menos la misma dinámica en las sesiones subsecuentes. De esta forma, el número de sesiones por intervención normalmente es menor a diez, regularmente entre cuatro o cinco y en ocasiones sólo consta de una (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011).

4) La tarea del profesional es identificar y ampliar el cambio

El profesional ayuda al consultante a crear una perspectiva orientada en la solución, a través de la utilización de preguntas, estrategias de cambio, los temas a los que se decide prestar atención y aquello que es mejor ignorar. Resulta una gran cantidad de información la que proviene de la vida del consultante, así que es mejor enfocarse en aquello que ya está funcionando, por mínimo que sea, proporcionarle un valor especial y hacer lo necesario para ampliarlo (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011).

A este respecto Bateson (1998) comenta que “tenemos un deber muy claro. Primero, conseguir claridad en nosotros mismos; y buscar luego cualquier señal de claridad en los demás y apoyarles y reforzarles en todo lo que haya de sano en ellos” (p. 487)

5) Sólo se necesita un pequeño cambio: un cambio en una parte del sistema puede producir un cambio en otra parte del sistema.

Se mencionó en el capítulo anterior el patrón circular de los círculos viciosos y la forma en que este mismo patrón de conductas y pensamientos puede transformarse en una

dirección opuesta, es decir pasar a ser un círculo virtuoso. Esto se logra empezando por un pequeño cambio, lo cual provoca optimismo en la persona y la anima a intentar nuevos y mejores cambios, con resultados aún más favorables.

Erickson ocupaba una metáfora para explicar este fenómeno positivo, se trata del efecto de la bola de nieve donde describe lo valioso de los cambios pequeños, que adquieren una gran importancia cuando la bola empieza a girar cuesta abajo. Entonces, cuando la bola rueda, es muy complicado que alguien la detenga, el profesional sólo se tiene que hacer a un lado para dejar que siga su camino (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011).

Otra característica del cambio es que es sumamente contagioso. Es decir, “un cambio en una parte del sistema produce cambio en otra parte del sistema” (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011, p. 53). Dicho de otro modo, las partes de un sistema familiar están interconectadas de tal manera que un pequeño cambio en una parte del sistema, repercute y produce modificaciones en las otras partes. De la misma forma, un cambio pequeño en una parte de la vida de un individuo se traduce en cambios en otras áreas. Se podría decir que es innegable que el cambio produce más cambio. Dentro del enfoque aquí presentado, es innecesario que el profesional se preocupe por los síntomas, patologías o déficits, que pueden volver a surgir al finalizar el proceso, es más enriquecedor enfocarse en un futuro lleno de cambios positivos que provoquen aún más cambios favorables. Es mejor pensar que los cambios se mantendrán y probablemente se expandirán a otras áreas de la vida del individuo, incluso influyendo a otras personas.

Tomando en cuenta lo anterior, Selekman (1996) expresa que es posible cambiar el sistema entero a través de uno sólo de sus miembros. Tampoco es necesario que todos los miembros acudan al proceso de atención para tratar a la persona que supuestamente

representa el problema. Debido a esto, en ocasiones es mejor simplificar las cosas e intervenir sólo con el núcleo familiar que se presenta o incluso solamente con un individuo, sin necesidad de intentar abarcar todo el sistema en las sesiones.

6) Habitualmente no es necesario saber mucho sobre el problema para resolverlo

Dentro de este modelo enfocado a la solución no es relevante recoger una gran cantidad de información histórica detallada sobre el problema a tratar. En ocasiones sólo se necesita un poco de información para llegar a la solución. O'Hanlon y Weiner-Davis (2011) recalcan que el profesional se puede quedar estancado al recopilar demasiada información, o bien puede tener demasiada información acerca del problema y muy poca sobre la solución. En lugar de preocuparse por tener una información basta y detallada sobre el problema, es mejor centrarse en lo que los consultantes hacen y que les ha dado resultados favorables. A esto se le denomina "excepciones", los momentos en los que los problemas no se presentan o no se convierten en un impedimento para la persona. Es primordial que estos momentos se reconozcan y se amplíen, para que el consultante aprenda a utilizar estos recursos a su favor, hacer más de lo que ya está funcionando.

Partiendo de la premisa de que los problemas no se presentan todo el tiempo, hay horas, días o semanas en los cuales no aparece el problema, la del profesional es investigar qué es lo que genera esos periodos sin el problema, llamados excepciones, y cuál es la conducta de los miembros de la familia para mantenerlos (Selekman, 1996).

7) No es necesario conocer la causa o la función del problema para resolverlo

Se ha superado la creencia tan arraigada de que, en los individuos, los síntomas (problemas) cumplen determinadas funciones. Por lo menos esta creencia no tiene ninguna

utilización práctica, al contrario, entorpece el proceso de intervención, por esa razón es mejor ignorarla. Incluso la teoría más elaborada acerca de las funciones de los síntomas (que en ese caso sería el psicoanálisis), no otorga al profesional ningún recurso acerca de cómo provocar el cambio en las personas. Sólo llega a explicar el porqué del “síntoma” del individuo, y cómo en función de eso su vida se ha vuelto estática (O’Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

En el modelo que se expone la identificación del problema se realiza entre el consultante y el profesionalista, se trata de una co-creación.

8) Los consultantes fijan los objetivos de la atención

O’Hanlon y Weiner-Davis (2011) señalan que no existe una única forma “correcta” de vivir la vida. Puede ser que, una situación que para una familia o un individuo represente un problema, para otro resulte algo normal o incluso deseable. Debido a esto, son los consultantes y no el profesionalista, los que fijan los objetivos a conseguir en la intervención.

La tarea del profesional consiste en negociar soluciones accesibles y objetivos realistas. Se tiene que orientar al consultante a que describa cómo serán de diferentes las cosas cuando se resuelva el problema. Dentro de la descripción tiene que ir implícito el “quién”, “qué”, “cómo” y “cuándo” del objetivo planteado (O’Hanlon & Weiner-Davis, 2011).

Es común que el consultante lleve consigo una gran cantidad de problemas que a simple vista no parecen guardar relación entre ellos, aunque pueden estar conectados en el sistema. El interés del consultante es que se resuelvan todos sus problemas, el profesional lo asiste para que identifique el problema a modificar en primera instancia. Después, se procede a plantear el objetivo transformándolo en algo pequeño, concreto y modificable. La

imposición de un objetivo en específico, porque se considere que es lo mejor para el consultante, sin prestarle importancia a sus opiniones y deseos, pone en riesgo el desarrollo y los resultados de la intervención.

Sólo en ciertas situaciones inusuales se hacen sugerencias alternativas a los objetivos de los consultantes. Estas situaciones se relacionan con el establecimiento de metas poco concretas, inalcanzables o irreales (utópicas) por parte del consultante. Una excepción clara a este principio es cuando el consultante busque un objetivo que represente un acto ilegal, el cual no es aceptable.

9) Centrarse en lo que es posible y puede cambiarse, y no en lo que es imposible e intratable

Dentro de este enfoque se busca centrar la atención en aquellos aspectos que se pueden cambiar dentro de la vida del consultante. Por esa razón, es mejor ignorar las características que sean inmodificables, dicho de otro modo, restar importancia a aquellos fenómenos que, debido a su naturaleza, cuenten con cierta permanencia dentro del sistema.

Un ejemplo de esto son las etiquetas que se colocan al diagnosticar algún trastorno mental en el consultante. La mejor alternativa que se puede abordar ante esta situación es sobrellevar y no intentar “curar” dicho trastorno.

O’Hanlon y Weiner-Davis (2011) indican que dentro de un enfoque orientado a la solución se trabaja con objetivos concretos y bien definidos, que se puedan conseguir en un tiempo razonable, entre menos mejor. En contraposición, los profesionistas que trabajan a largo plazo se imponen llegar a cambios utópicos, intentando modificar características relativamente fijas de la personalidad, o de alguna forma intentando “curar” lo incurable.

Resulta ser una mejor alternativa para la práctica profesional enfocarse en aquellas características de la persona que son en principio modificables, tomando en cuenta que cuando se da inicio a cambios constructivos, aunque sean mínimos, éstos pueden tener un efecto positivo en otras partes del sistema y provocar mayores cambios en otras áreas. Como ya argumentaba Erickson con su metáfora de la bola de nieve.

10) La resistencia no es un concepto útil

El concepto de “resistencia” resulta anticuado para el enfoque que aquí se presenta, es una idea inútil que lejos de ayudar al proceso de cambio, lo entorpece. Significa que el consultante no quiere cambiar y por lo tanto no puede entablar una buena relación con el profesional. Resulta más enriquecedor olvidar este término e intentar fomentar la cooperación desde el primer momento de la intervención (De Shazer, 1995).

11) La cooperación es inevitable

De Shazer (1995) apunta que se tienen que adaptar con especial cuidado las preguntas, las estrategias de cambio y las tareas al consultante. En este caso es esencial, desde un principio, adaptarse al sistema de creencias del consultante, lo cual es básico para lograr la cooperación. Retomando la “estrategia de la utilización”, la cooperación aumenta cuando se usa todo lo que el consultante trae, es decir, sus fortalezas y recursos, su lenguaje verbal y no-verbal y su sistema de creencias.

12) La realidad es definida por el observador y el profesional participa en su co-creación en el proceso de ayuda

La construcción del problema del consultante en la mente del profesional se basará en las perspectivas teóricas que tenga y en sus experiencias personales, es decir, su sistema

de creencias. Existe un impulso constante, incontrolable e incluso natural, que se origina en la mente del profesional, de hacer que, todo lo que ocurra dentro de la interacción con el consultante, encaje en los supuestos teóricos del enfoque del que es miembro (De Shazer, 1995).

El profesional y el equipo supervisor son miembros del nuevo sistema observador formado por el profesional y el consultante. Al ayudar a los consultantes a reescribir su historia saturada de problemas, el profesional se convierte en coautor asesor. En las conversaciones con los consultantes el interés se centra en interactuar a manera de introducir diferencias significativas, capaces de cuestionar creencias obsoletas y modificar pautas de conducta. Según Andersen (1991; citado en Selekmán, 1996) hay tres tipos de construcciones que se dan durante las charlas con los consultantes:

- a) Las construcciones que son “demasiado parecidas” a la visión que los consultantes ya tienen de sus problemas
- b) Las construcciones que los consultantes juzgan “demasiado insólitas” y que son rechazadas o desatendidas,
- c) Las construcciones que no son ni demasiado parecidas ni demasiado insólitas y que pueden modificar la percepción original del consultante con respecto a su problema. La última categoría de estas construcciones sólo se produce cuando el profesional “está cerca” del consultante durante el proceso de ayuda. Por “estar cerca” se entiende el empleo cuidadoso de las palabras y creencias claves del consultante, así como la incorporación del lenguaje presuposicional en las preguntas y en las tareas.

Otras estrategias que pueden ayudar a fortalecer la cooperación es poner etiquetas positivas a las conductas problemáticas del consultante. También la normalización, la autoconfesión intencional, el uso del humor y los cumplidos o elogios (Selekman, 1996).

Los elogios son una valiosa estrategia, ya que generan respuestas positivas por parte de los consultantes. Las expresiones de aliento y los cumplidos robustecen a los consultantes al marcar como algo digno de noticia las acciones que han tomado para llegar a la solución y resolver el problema. Para crear un buen elogio es necesario dar especial importancia a las palabras clave del consultante, apelando a su sistema de creencias y reestructurando las conductas negativas de forma positiva (De Shazer, 1997).

13) Los problemas son intentos fallidos de resolver los conflictos

Esta premisa proviene del enfoque estratégico centrado en el problema donde básicamente se señala que la solución intentada por el consultante es lo que constituye en sí el problema. Si la familia se mantiene estática en una idea acerca de cómo resolver su situación problemática y mantienen una dinámica con las mismas pautas repetitivas de interacción entre sus miembros, se perpetúa el problema y se imposibilita el cambio.

Es posible que, en circunstancias específicas, nazcan problemas como consecuencia de un intento equivocado de eliminar una determinada dificultad, aunque en ocasiones ni siquiera exista una dificultad como tal. Esta forma de creación de problemas puede presentarse en diversos ámbitos que rodean al ser humano, de forma individual, dual, familiar y social.

En este punto, es importante hacer una distinción entre los conceptos “dificultad” y “problema”, ya que ambos pertenecen a niveles lógicos distintos y si se confunden o se usan

indistintamente se cae en un error semántico. Watzlawick, Weakland y Fisch (2003) entienden por dificultad a un estado de cosas indeseable que, o bien puede resolverse mediante algún acto de sentido común y para el cual no se necesitan habilidades especiales para su resolución, o bien, se refiere a una situación de la vida indeseable pero bastante común, donde quizá no existe una solución conocida y se tiene que sobrellevar, por lo menos durante un tiempo. En lo que se refiere a los problemas, los mismos autores los definen como callejones sin salida, situaciones aparentemente insolubles, crisis, etc., creados, agrandados y mantenidos al orientar mal las dificultades.

Fish, Weakland y Segal (2010) afirman que para que una dificultad se convierta en un problema, tienen que ocurrir sólo dos cosas. La primera es que se haga frente de forma equivocada la dificultad, y la segunda es que cuando se aplica una solución que no resuelve la dificultad, se aplique una dosis más elevada de la misma “solución”. De esta forma se maximiza la dificultad inicial entrando en un círculo vicioso, llegando a evolucionar en un problema que puede crecer a tal grado que se parezca muy poco a la pequeña dificultad inicial.

Básicamente hay tres formas de manejar mal las dificultades por parte de los consultantes que pueden generar un problema (Watzlawick, Weakland & Fisch, 2003):

- 1) Es necesario actuar, pero no se actúa: Intentar una solución negando que un problema lo sea en realidad.
- 2) Se actúa cuando no se debe actuar: Se intenta un cambio para eliminar una dificultad que desde el punto de vista práctico es inmodificable o bien inexistente.
- 3) Se actúa en un nivel lógico incorrecto: Se comete un error de tipificación lógica y se genera un círculo vicioso cuando se intenta “más de lo mismo”

en una situación que tan sólo puede cambiarse a partir del nivel lógico inmediatamente superior, o bien, se intenta saltar a un nivel lógico superior cuando resultaría adecuado hacer “más de lo mismo”.

14) Existen muchas maneras de ver las situaciones, pero ninguna es “más correcta” que las otras. Ideas contrarias pueden ser igual de válidas

Cuando existen diferentes puntos de vista de un mismo suceso, no hay forma de saber cuál es el más “correcto”. Se podría decir que cada punto de vista es solo una parte de la imagen total y está fuertemente influido por el contexto, la cultura, la época histórica, el sistema de creencias, los prejuicios, incluso el estado emocional del individuo, es decir, todo aquello que le hace crearse su propia realidad. En lugar de pensar que un determinado punto de vista es “correcto” o “incorrecto”, es mejor adoptar la idea de que la percepción de cada individuo refleja una parte, realmente valiosa, de la situación. Sin embargo, algunas ideas pueden resultar más útiles para el cambio, las ideas que las personas se hayan formado sobre sus situaciones problemáticas, pueden fortalecer o debilitar el camino hacia un cambio con miras hacia la solución.

Las ideas de las personas acerca de lo correcto o incorrecto pueden limitar el número de alternativas que podrían usar para resolver su problema. Si una solución intentada no genera un resultado favorable, por lo general no se duda sobre la eficacia de la premisa utilizada para adoptar dicho intento de solución. Si se cuestionara la validez de dicha premisa, se podrían considerar nuevos significados, que llevaría a la persona a dar un salto de nivel lógico, redefiniendo la premisa e intentando así, nuevas formas de resolver el problema. Pero, lo más común es que las personas sigan en el mismo nivel lógico y continúen aplicando la misma solución, pensando que, si lo hacen más, con mayor entusiasmo, o mejor, terminarán

por resolverlo. Aquí sólo se sigue perpetuando el problema que en sí es el intento de solución, es decir, se hace “más de lo mismo” (Watzlawick, Weakland & Fisch, 2003).

Se podría decir que en ocasiones lo único que se necesita para lograr un cambio, es un cambio en la percepción de la situación, es decir, un salto a un nivel lógico superior.

CAPÍTULO IV. Estructura del Proceso de Orientación Psicoeducativa:

Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución

Ya se explicó de forma general de qué trata la orientación psicoeducativa y las bases de un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución. Ahora se hace necesario exponer la forma en que puede utilizarse esa información de forma práctica. Es importante tener presente que lo que aquí se expone, es igualmente aplicable a un entorno de orientación psicoeducativa como a sucesos de la vida cotidiana.

La práctica en orientación psicoeducativa requiere una teoría que la fundamente. Sin embargo, la teoría no tiene que ser algo sumamente sofisticado, complejo o absoluto, que sea entendido y practicado sólo por aquellos profesionistas altamente capacitados, como si se tratase de una verdad absoluta disponible sólo para algunos cuantos. Por ejemplo, una teoría puede estar demasiado elaborada o puede intentar profundizar demasiado, obstaculizando así la observación e intervención en el sistema y por lo tanto dificultando la práctica profesional.

El enfoque aquí presentado trata de un conjunto de ideas, premisas y técnicas, provenientes de distintas escuelas del paradigma sistémico, que son relativamente generales y aplicables a diversos contextos. No se pretende, por tanto, presentar una teoría que comprenda la naturaleza humana y el sentido de la misma. Se trata más bien de entender la estructura de los problemas y las estrategias necesarias para llegar a su resolución, intentando crear intervenciones efectivas. Dicho de otro modo, se está hablando de una teoría que va de la mano con la práctica (Fish, Weakland, & Segal, 2010).

La orientación psicoeducativa básicamente trata del cambio. El dilema se encuentra en los diferentes paradigmas respecto a qué es lo que se debe cambiar y cómo se debe hacerlo.

Esta diversidad de teorías contrapuestas tiene su origen en la búsqueda de la verdadera esencia del hombre, lo cual representa un problema filosófico (Watzlawick, 2012). En el campo de la orientación psicoeducativa resulta más productivo buscar un enfoque práctico para trabajar en el aquí y el ahora, y dejar de intentar contestar una pregunta que probablemente no tenga respuesta. Por este motivo se retoman los modelos sistémicos que, debido a su pragmatismo, se consideran como la mejor opción para generar el cambio.

Los problemas representan básicamente una conducta situada en el presente, la cual es indeseada. Siguiendo este modelo, se les resta importancia a las múltiples causas del pasado o a los significados profundos de la mente. Se busca identificar de forma clara y concreta la conducta problemática, es decir, qué es, cómo es que esto representa un problema y para quién. Es necesario tener presente que dicha conducta no existe de forma independiente, se perpetúa por todo el sistema (o los sistemas) en el que se desenvuelve el individuo, los cuales influyen directamente en él. Dentro de dichos sistemas, tiene un papel central la familia. Así, la conducta de una persona influye y modifica la conducta de otra persona, y viceversa. Si dichas conductas entran en una dinámica donde conservan un contacto durante cierto tiempo, nacerán pautas repetitivas de interacción, precisamente como ocurre dentro de la familia. Por este motivo se toma especial importancia al sistema donde se crea y mantiene la conducta problema (Fish, Weakland, & Segal, 2010).

Para afrontar un problema, tomando en cuenta todo lo anteriormente expuesto, es necesario seguir un procedimiento general. Retomando el modelo de Egan (1981), se divide el proceso de orientación psicoeducativa en etapas progresivas, una etapa de pre-ayuda y tres etapas escalonadas distintas entre sí. Lleva una dirección específica con el objetivo último de prestar ayuda al consultante y generar un cambio constructivo en él. Otra característica de

este modelo es que cada etapa se encuentra conectada con la siguiente, de tal forma que se mezclan de forma flexible y a veces parecen difuminarse una con otra, incluso es posible desplazarse de una etapa a otra y regresar si el proceso de intervención así lo requiere. Para ello es necesario que el orientador cuente con las cualidades y habilidades expuestas en el capítulo II, además de aplicar las estrategias de cambio adecuadas para proseguir con cada una de las etapas.

Es importante recalcar que se realizó la adaptación del modelo integrativo de Selekman (1996), el cual mezcla estrategias de cambio provenientes de diferentes escuelas del paradigma sistémico, a las fases del proceso de orientación propuestas por Egan (1981), nombrando a esta adaptación “modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución en orientación psicoeducativa”. A pesar de presentarse de forma escalonada mediante etapas progresivas, dicho modelo, es dinámico y flexible.

A continuación, se exponen detalladamente las etapas del modelo de intervención. Es importante recalcar que, a lo largo del capítulo, se muestra la estructura del proceso de intervención explicando cada uno de los componentes que integran las etapas, y en la etapa III se aborda la estructura general de una sesión de orientación psicoeducativa, dividiéndola en estrategias de cambio (sesión), pausa (intersesión) y mensaje final.

ETAPA DE PRE-AYUDA: Atender al consultante tanto física como emocionalmente

Esta fase que antecede a las tres etapas siguientes, pone énfasis en la importancia de prestar atención y escuchar. El objetivo del orientador en esta etapa es prestar atención, atender al consultante tanto física como emocionalmente (Egan, 1981).

Durante la primera sesión

1. Establecer y mantener el rapport

Aquí se invita al consultante, mediante el uso de un lenguaje ameno y amigable, a hablar de sus pasatiempos, fortalezas, gustos, habilidades personales, talentos, música, deportes, de las cosas que hace mejor en su vida, etc. Es importante prestar mucha atención a todo lo que el consultante exprese, ya que después, con la “estrategia de la utilización”, se puede ocupar esta valiosa información durante la intervención para poder llegar a la solución esperada.

Para realizar un correcto establecimiento del rapport es necesario hacer uso de otra de las técnicas ampliamente utilizadas por Erickson y sus predecesores, la así llamada “estrategia de utilización”, donde se aprende y se utiliza el lenguaje de la persona, los puntos de vista, las expectativas, los temores, las esperanzas, los prejuicios, los motivos y las premisas, es decir, todo el sistema de creencias, el marco de referencia, en general la imagen del mundo de aquel individuo que precise de un cambio positivo. No sólo significa adoptar de forma metafórica el lenguaje, sino también en un sentido literal, donde se ocupan explícitamente las palabras empleadas por el consultante, prestando atención no sólo al contenido, sino también a la forma. Se trata entonces de tomar aquello que el sujeto aporte en la comunicación, lo cual Erickson concibe como una regla básica para la resolución de problemas.

Se recomienda pasar los primeros minutos de la sesión hablando con el consultante sobre cualquier tema diferente a lo que pudiera ser el motivo de consulta, mostrando un verdadero interés por él y provocando que éste se sienta cómodo. Es importante evitar los temas controversiales o muy complicados que puedan causar incomodidad. No hay como tal

un tiempo determinado para hacer esto, todo depende de qué tanto vaya mostrando apertura el consultante (O'Hanlon y Weiner-Davis, 1993).

Es importante recalcar que esta estrategia no sólo se ocupa al principio de la sesión, como una fase aislada, sino que se mantiene durante todo el proceso de intervención.

De Shazer (1997) llama a este proceso “desarrollo de la adaptación”, donde explica que en el transcurso de toda la sesión se vuelve indispensable que el profesional se adapte a la realidad del consultante que está entrevistando. Entonces esta adaptación supone un proceso que es mutuo, donde forman parte tanto el consultante como el profesional, a través del cual se construye confianza entre los dos, donde se otorgan atención de forma recíproca, y de esta forma se toma en cuenta y se afirma la concepción de la realidad de la otra persona como verdadera, llena de valor y significado. Al momento de aceptar la concepción de la realidad del consultante, el profesional se coloca en un lugar donde adquiere los recursos necesarios para ayudar de forma significativa a cambiar el problema y encontrar la solución de la mejor forma posible.

Una forma de establecer rápidamente el rapport en la primera sesión, es teniendo en mente que el consultante va a abrirse a una relación de cooperación, si se pretende encontrar excepciones y si se coloca en todo momento del lado del consultante.

A este respecto, Selekman (1996) invita a establecer el rapport haciendo uso del humor, normalizando la conducta del consultante y dándole un significado positivo, utilizando también el lenguaje del consultante, en especial ciertas palabras clave y su sistema de creencias. Sirve de ayuda prestarle especial importancia a los datos humorísticos de la historia del consultante, que se pueden usar a lo largo de las sesiones para hacer más divertido el proceso. El uso del humor da apertura a nuevas formas de interacción, además de que

ayuda a encontrar de forma más fácil la solución. Al estar cerca del consultante desde el primer momento, se vuelve más probable que la reestructuración de su situación problemática sea mayormente aceptada.

Se debe escuchar el lenguaje del consultante, sus metáforas y autodescripciones, para que así el profesional pueda alinearse a sus descripciones. En un contexto escolar se le puede preguntar al consultante acerca de situaciones que sean referentes a sus fortalezas, como sus hobbies, ocupaciones, aficiones, escuela y sus áreas de interés (Metcalf, 2001)

2. Encuadre del proceso de intervención

Básicamente se trata de entablar un diálogo con el consultante o la familia, en donde se le da una explicación detallada acerca de lo que se va a tratar la sesión, los procedimientos que se llevaran a cabo, los tiempos que se establecen, las personas implicadas, en general todos los datos técnicos y logísticos que conllevan el proceso de intervención.

Se le pide al consultante que lea el consentimiento informado, y si está de acuerdo con lo que ahí se estipula, se solicita su firma con lo cual acepta todos los términos y condiciones del proceso de orientación psicoeducativa.

De Shazer et al. (1999) apunta que el profesional debe comenzar dando una explicación del material y la organización, agregando que el tipo de proceso requiere de un equipo de trabajo, además de pedir permiso al consultante para grabar las sesiones.

ETAPA I: La respuesta del orientador y la auto-exploración del consultante:

Exploración y clarificación de los problemas.

El objetivo del orientador es escuchar al consultante y responder a su situación problemática con empatía y respeto. Se continúa manteniendo la armonía y estableciendo

una relación de ayuda colaborativa con el consultante. Se apoya al consultante a generar una auto-exploración de la forma en que se relaciona con el mundo y en específico de su situación problemática actual. El objetivo del consultante es explorarse a sí mismo, su conducta, sentimientos y experiencias que se relacionan con el problema que le aqueja, es decir, se busca que explore y analice la forma en que está viviendo su situación (Egan, 1981).

Durante la primera sesión y se puede extender una o dos más

Motivo de consulta

Para conocer el motivo de consulta, es decir, describir el problema y delimitar la pauta del mismo, es necesario conseguir suficiente información para responder las preguntas de qué, quién, dónde, cuándo y cómo.

Primero que nada, se tiene que hacer la separación entre problema y dificultad. De esta forma se indaga cuál de las quejas del consultante tiene mayor importancia para él y representa un problema como tal. Por eso es necesario que se defina el “problema” de forma concreta y con detalles. Si se trata de una dificultad, la aclaración de la propia queja puede provocar el cambio de perspectiva del consultante y con ello la posible desaparición de dicha dificultad. Si efectivamente se está hablando de un problema, se buscará definirlo de la forma más concreta posible, en términos lógicos y observables, esto sienta las bases para el siguiente paso a tratar (Watzlawick, Weakland y Fisch, 2003).

Se comienza con la pregunta: “¿En qué podemos ayudarte?” o “¿Qué te trae por aquí?”, para después dirigir la conversación tratando de encontrar los detalles concretos de la queja (De Shazer, et al., 1999):

- Me podrías explicar, ¿qué pasa exactamente?

- ¿De qué te ayudaría que platicáramos?
- ¿Quién forma parte de este problema?
- ¿Cómo cambia todo si están unas personas, y en otro momento no están?
- ¿Cuántas veces al día o a la semana ocurre esto?
- ¿Qué es lo más importante que necesito saber de tu situación?

En este caso, entre más detalles de la pauta de la queja defina el consultante, más tipos de intervenciones y posibles objetivos pueden generarse, es decir, son mayores las formas en que la persona se dará cuenta que el problema se ha resuelto y ha llegado a la solución.

Es esencial investigar las soluciones hasta ahora intentadas por parte del consultante, lo que señala con claridad cuál es la tentativa de cambio que se debe dejar de aplicar, para no caer en “más de lo mismo”. De igual forma, es fundamental indagar qué parte de la dinámica del sistema perpetúa la situación problemática y, por lo tanto, tener en claro en qué lugar en específico se debe implementar la estrategia de cambio necesaria para llegar a la solución deseada (Watzlawick, Weakland y Fisch, 2003).

Una característica del trabajo con estudiantes, especialmente con adolescentes, es que con frecuencia se sienten vulnerables ante las expectativas de los demás (padres o maestros) y responden culpando a otros para sentirse menos rechazados (Metcalf, 2001). Aspecto relevante al momento de preguntar sobre la queja.

Es importante recalcar que, en ocasiones, no es necesario, ni resulta de gran utilidad, recopilar muchos datos acerca del problema a tratar. A veces sólo se necesita un mínimo de información para solucionar la queja (O’Hanlon y Weiner-Davis, 2011). Metcalf (2001) sostiene que “los estudiantes tienen quejas, no síntomas, y cuando se les responde como tal, surgen posibilidades para desarrollar soluciones” (p. 81).

Selekman (1996) resalta que es imprescindible encontrar la razón por la cual el consultante acude al servicio. Sólo después de haber definido la problemática a trabajar, se puede proceder a establecer un objetivo para la intervención.

ETAPA II: Entendimiento integrativo y Auto-entendimiento dinámico: Visión de metas y objetivos

El orientador tiene que usar las habilidades de empatía, autoconciencia y confrontación para ayudar al consultante a ver un panorama más amplio de él mismo y de su situación y generar opciones de solución. El objetivo del orientador es tener un entendimiento integrativo de la situación del consultante, esto lo logra reuniendo la información otorgada por la persona en la etapa anterior. Él analiza y ayuda al otro a identificar los temas centrales en los cuales va a girar la intervención. También le ayuda a ver un panorama diferente, libre del problema. De esta forma se establecen objetivos claros y concretos. Por su parte, el consultante desarrolla un auto-entendimiento, que lo lleva a pensar en el cambio como algo inminente y que lo orienta hacia la acción enfocada en la solución. Empezando a identificar recursos con los que ya cuenta, pero que aún no identifica de forma explícita (Egan, 1981).

Durante la primera sesión y se puede extender hasta la segunda.

Establecimiento de objetivos

Es necesario entablar un diálogo para establecer el objetivo del consultante, con el cual se trabajará dentro de la orientación psicoeducativa. El objetivo se construye durante las primeras sesiones, puede ser en la primera o requerir más de dos sesiones. Se utilizan diversas estrategias para lograr un objetivo bien definido.

En esta etapa se busca establecer una meta concreta y alcanzable, de esta forma se crea un tipo de garantía hacia el consultante de que su meta es posible y la puede lograr, alejándolo del hecho de generar falsas utopías que lo llevarán a soluciones erróneas y lógicamente imposibles de alcanzar, o que, lejos de resolver el problema, lo terminan complicando aún más.

Al no delimitar las metas se puede alargar y dificultar la intervención. Lo cual puede llevar a transformar una dificultad en un problema bastante complejo y profundo, que sólo se podría atacar con intervenciones aún más complejas y profundas, entrando en un círculo vicioso del que difícilmente se podrá salir, dificultando así, incluso imposibilitando, la aparición de un cambio (Watzlawick, Weakland y Fisch, 2003).

Una dificultad en la delimitación de las metas por parte del consultante es que suelen describir sus objetivos en términos generales, demasiado vagos, de tal forma que no es claro cuando se alcanzan, ya que carecen de un indicador externo en términos observables. Es preciso que el orientador logre que especifiquen lo que quieren conseguir en términos de conductas observables, que describan lo que estarían realizando cuando alcancen su meta, así, se crea una imagen que funciona como indicador de que el cambio ha ocurrido y el problema ha desaparecido (Watzlawick, Weakland y Fisch, 2003).

Al establecer el objetivo siempre hay que tener en cuenta que, principalmente, son los consultantes, no los profesionales, los que identifican los objetivos a conseguir en el tratamiento (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011). La labor del profesional consiste en negociar o co-crear soluciones que sean accesibles con objetivos concretos y realistas (Selekmán, 1996).

Uno de los beneficios que provoca establecer objetivos concretos, es que da al consultante una forma de calcular la utilidad del proceso de intervención, además de que genera la expectativa de que el cambio es alcanzable y de que ocurrirá en algún momento. Si no se establecieran objetivos, todo el proceso de intervención se convertiría en algo interminable (De Shazer, et al. 1999). Resulta más enriquecedor y significativo para el consultante, encontrar formas más o menos concretas de medir el cumplimiento de los objetivos (De Shazer, 1997)

En un ambiente escolar, Metcalf (2001) refiere que cuando los consultantes expresan la razón por la cual acuden al servicio y se les permite trabajar en aquello que les preocupa, y no en lo que el tutor o maestro pensaba que tenían que trabajar, terminan el proceso más satisfechos. Berg y Steiner (2003) indican que los niños y adolescentes que acuden al servicio de psicoterapia u orientación se les podría considerar “clientes involuntarios”, ya que los problemas de los niños son definidos por los adultos y la decisión de que necesitan ayuda es usualmente planteada los encargados de su cuidado, padres, maestros, tutores, médicos. Es necesario que este aspecto sea considerado cuando se trabaja con niños y adolescentes en un entorno educativo.

Berg & Steiner (2003) mencionan que siempre es útil para un niño o adolescente tener un nombre para una solución. También se debe contar con alguna idea concreta de cómo ocurrirá el cambio de un problema a la solución. El nombre y la imagen de cómo ocurrirá el cambio tienen que ser significativos en la vida del niño o adolescente y tener sentido para él o ella. Esto ayuda a convertir una palabra abstracta, concepto, o la expresión, en algo que el niño o adolescente puede captar de una manera concreta. Una vez que el objetivo se establezca, durante la primera sesión, el psicorientador puede invitar al niño o adolescente a

que presente figuras, animales, eventos en la naturaleza, deportes, películas o personajes de cuentos infantiles conocidos, lo caracterizaría el cambio deseable.

Berg y Miller (1996) señalan siete cualidades de los objetivos bien pensados:

- 1) Tener importancia para el consultante.
- 2) Ser limitados.
- 3) Ser concretos, específicos y estar formulados en términos de conducta.
- 4) Plantear la presencia y no la ausencia de algo.
- 5) Que sean un comienzo y no un fin.
- 6) Que sean realistas y alcanzables dentro del contexto de vida del consultante
- 7) Que se perciba que exigen un “trabajo duro”

Para establecer los objetivos de la intervención se pueden utilizar estrategias de cambio como la pregunta del milagro, la pregunta de escala o preguntas presuposicionales orientadas a futuro, entre otras, ya que estas técnicas colocan al consultante en un futuro enfocado en la solución, donde ya no existe el problema, de esta forma se hace más fácil pensar en los objetivos a los cuales se pretende llegar. Las estrategias anteriormente mencionadas se explicarán con mayor detalle en el siguiente apartado.

Esta etapa se llega a fusionar con el siguiente, donde se empiezan a hacer una serie de preguntas creadas para conseguir información sobre las excepciones al problema. “El establecimiento de objetivos permite abrir una puerta hacia la solución” (De Shazer, 1997, p. 112).

ETAPA III: Facilitando la acción: Actuando

Las primeras dos etapas pueden desarrollarse relativamente rápido. Se podría decir que sientan las bases para llevar a cabo la tercera etapa, la cual se fusiona con las anteriores, donde ocurre el proceso de cambio como tal.

El orientador ayuda al consultante a darse cuenta e implementar sus propias acciones que conducen a metas enfocadas a la solución. Sostiene al consultante mientras éste se mueve a través de éxitos y fracasos en estas acciones. El principal objetivo del orientador es facilitar la acción al consultante, con base en sus propios recursos y fortalezas. Durante toda esta etapa, se explora junto con el consultante una amplia variedad de excepciones que provoquen que el individuo se mueva del problema hacia la solución, generando así cambios que le acerquen a su meta. Por su parte, el consultante tiene que actuar para alcanzar su objetivo específico (planteado en la etapa anterior) y así lograr vivir de forma más satisfactoria, después de haber aprendido a utilizar sus propios recursos, manejando de mejor forma las dimensiones socio-emocionales de su vida, cambiando pautas de conductas problemáticas que afectan a sus relaciones interpersonales y generando nuevos recursos (Egan, 1981).

También se debe tomar en cuenta que todo deseo, orden, sugerencia, prescripción, etc. es mucho más eficaz si se expresa en un lenguaje positivo, es decir, evitando las negaciones. De esta forma, se deben eliminar las formulaciones aversivas, que son aquellas que van en contra de una sensación de bienestar y producen un efecto incómodo de malestar, que se identifican con las negaciones. A este respecto Watzlawick (2012) menciona lo siguiente “(...) cuanto más negativa y suscitadora de temor es una formulación lingüística, tanto menos dispuesto está el interesado a aceptarla y tanto más rápidamente se olvidará de

ella. Las formas lingüísticas positivas y concretas son uno de los presupuestos de un influjo eficaz” (pp. 64-65).

Puede empezar en la primera sesión, se extiende a la segunda y subsecuentes, hasta la sesión final o de cierre.

1. Estrategias de cambio: Enfocar hacia la solución

El profesionalista que está enfocado en la solución crea preguntas que tienen un determinado fin, presta mucha atención a las pautas peculiares de respuesta cooperativa del consultante y adapta las preguntas a dichas pautas (De Shazer, 1997; O’Hanlon & Weiner-Davis, 2011).

Linda Metcalf (2001) menciona que el punto central para ayudar a los estudiantes, maestros y alumnos a resolver sus propios problemas, se encuentra en escuchar con atención la definición de lo que para ellos tiene que cambiar y en preguntar cuándo ha sido diferente.

En este caso estamos hablando de “excepciones” las cuales se definen como “...soluciones en el presente y en el pasado, en vez de en el futuro, haciéndoles centrarse en aquellas ocasiones en las que no tienen o no han tenido problemas pese a esperar que los tendrían. Al ampliar la descripción de estas ocasiones, puede que los consultantes descubran soluciones que habían olvidado o en las que no habían reparado, o los profesionales pueden encontrar claves sobre las que construir soluciones futuras” (O’Hanlon y Weiner-Davis, 2011, p.35).

La entrevista adquiere un propósito específico en la orientación psicoeducativa, que se convierte en una constante retroalimentación de lenguaje verbal y no verbal entre el consultante y el profesional, donde éste último va tomando las pautas para elegir la pregunta

idónea que debe emplear. Para eso hay una amplia gama de categorías de preguntas que tienen fines específicos dependiendo de la situación. En seguida se analizarán algunas de estas categorías de preguntas, considerando las más importantes para un modelo integrativo enfocado a la solución.

A continuación, se muestran las estrategias de cambio básicas del modelo, que se caracterizan por su pragmatismo y su perspectiva basada en los recursos y fortalezas. Las primeras son retomadas de la perspectiva centrada y orientada en la solución, siguiendo con el modelo centrado en el problema del MRI, retomando la narrativa y las aportaciones de Andersen, y al final se aborda un poco de la hipnosis desarrollada por Milton Erickson. En la mayoría de las estrategias se retoman las aportaciones de Selekman que cuentan con una visión integrativa de los diferentes modelos.

1.1. Preguntas

- Preguntas del “por qué ahora”

En este modelo es algo esencial, antes de fijar el objetivo, investigar la razón por la cual el consultante solicita ayuda en este momento. Es decir, las características de su situación problemática. A los consultantes que afirman no presentar cambios positivos previos a la intervención, se les puede aplicar las siguientes preguntas (Selekman, 1996):

- ¿Qué te trae ahora por aquí?
- ¿Qué te gustaría cambiar hoy?

Buscando evitar preguntar directamente “¿cuál es el problema?”, recordando una de las premisas básicas de este modelo: no patologizar. Después de saber en qué quiere trabajar el consultante, ya se puede proceder a fijar un objetivo.

- Preguntas centradas en la excepción

En algunos casos resulta complicado sacar al consultante de una conversación donde el problema es el foco central, lo cual dificulta establecer los objetivos y por lo tanto encontrar soluciones. En estos casos el profesional debe interrumpir este patrón de conversación y aplicar preguntas centradas en la excepción (De Shazer, 1997; O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011). Como ya se vio con anterioridad desde los aportes de Milton Erickson, las excepciones básicamente son sentimientos, creencias, pensamientos y patrones de conducta útiles que en el pasado han ayudado al consultante a alejarse de la situación problemática. Dicho de otro modo, son los momentos en los que el problema no está presente. Estas excepciones ampliadas por el profesional, ensamblan la escalera para llegar a la solución. Las siguientes son preguntas que se pueden ocupar para descubrir excepciones:

- Me has dado una muy buena descripción del problema que te preocupa, pero me gustaría saber qué ocurre cuando no se presenta ese problema.
- ¿Qué cosas distintas estás haciendo con respecto a?
- ¡¿Cómo se te ocurrió semejante idea?!
- ¿Cuán diferente resulta para ti hacer eso?
- Si “...” estuviera hoy sentado aquí, ¿qué les pediría que siguieran haciendo para llevarse mejor?
- ¿Qué tendrá que suceder para que eso (...) se produzca con más frecuencia?

- Preguntas de avance rápido

- Preguntas presuposicionales

Las preguntas presuposicionales dirigen la atención a un futuro donde el problema ya está resuelto, se inician pequeños cambios o se percibe la situación sin el problema. Se

pueden utilizar para ampliar los cambios y excepciones previos a la primera sesión, también para presentar al consultante la premisa sobre la naturaleza inevitable del cambio, así como para encontrar el objetivo de la persona y co-crear un futuro donde ya no haya problemas. Esta modalidad de preguntas también puede modificar de forma positiva las percepciones y conductas del consultante. Cuando un consultante se mantiene estático en el pasado o en su forma de percibir el problema en el presente, lo más recomendable es mover la conversación hacia el futuro, donde se cree una realidad donde existan muchas más vías de cambio (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2011).

Colocar al consultante en el futuro es sumamente productivo ya que se trata de un tiempo que aún no ocurre y por lo tanto las posibilidades son infinitas, de esta forma se pueden co-crear realidades entre el psicorientador y el consultante, donde desaparece la situación problemática arraigada en el presente.

Selekman (1996) refiere que este tipo de preguntas resultan bastante útiles en consultantes que tienden a situarse en el pasado. Utilizándolas se anima a encontrar nuevas soluciones, creando eventos y acciones alternativas, fomentando así el aprendizaje. Se pueden adaptar a la situación problemática y al marco de referencia específico del consultante. Algunos ejemplos de este tipo de preguntas son los siguientes:

- Cuando subas tus calificaciones, ¿quién será el más sorprendido de la familia?
- ¿Quién será el próximo en sorprenderse?
- Cuando mire mi bola de cristal y vea que te comportas de una manera diferente, ¿qué cosas me impresionarán más en ti?
- ¿Qué más será distinto?

- Si me enseñaras un video de ti luego de tu última sesión en este servicio, ¿qué clase de cambios veré?
- ¿Cómo sabrás que ya no necesitas venir aquí?
- Si miráramos en mi imaginaria bola de cristal luego de que hayas resuelto la relación con tu (...), ¿qué los veríamos hacer juntos y qué diálogo diferente mantendrían?
- Supongamos que nos encontramos dentro de un mes, una vez que hayamos completado con éxito el proceso de orientación. ¿Qué medidas me dirías que has tomado?
- Imagínate que ya vas de regreso a tu casa, saliendo de la sesión de hoy, y que se ha cumplido lo que estabas esperando. ¿Qué habrá cambiado en tu situación?
- Si vinieras la próxima semana y yo te dijera que estás bien encaminado, ¿en qué consistiría ese pequeño progreso?

Pregunta del milagro

Creada por de Shazer (1997) con la finalidad de trasladar a los consultantes a una realidad futura donde ya no existen problemas. La pregunta es de gran utilidad para fijar los objetivos y para llegar a una descripción a detalle de cómo serían las cosas cuando ya se haya solucionado el problema. Esta pregunta se puede emplear cuando el consultante no responde de manera favorable a las preguntas centradas en la excepción y son pesimistas respecto a su situación actual. La secuencia de la pregunta por el milagro es más o menos de la siguiente forma:

“Supongamos que usted regresa a casa esta noche y mientras duerme se produce un milagro y el problema se resuelve. ¿En que se dará cuenta, a la mañana siguiente, que se ha producido un milagro?” (De Shazer, 1997, p. 5).

- ¿Qué cosas serán diferentes?
- ¿Qué otras cosas serán distintas?
- ¿Quién se sorprenderá más cuando tú hagas eso?
- ¿Quién será el próximo en sorprenderse?
- Si yo fuera una mosca posada en la pared de su sala de estar y observara cómo se comportan luego del milagro, ¿qué cosas vería yo que hacen?
- Si (un familiar) estuviera sentada/o aquí, ¿qué diferencia notaría en la relación entre (otro familiar) y tú después del milagro?
- Seré curioso, ¿no se estarán produciendo algunos de esos milagros, aunque sea en pequeña medida?

Selekman (1997) agrega que para obtener los mayores beneficios de esta estrategia se tienen que expandir las posibilidades. Se busca que el consultante describa con el mayor detalle posible cómo serán los cambios después del milagro, tomando en cuenta el contexto, las personas implicadas y las nuevas pautas de conducta.

- Preguntas de escala

Este tipo de preguntas fue desarrollado por de Shazer (1997) y se ocupan para medir de forma cuantitativa el problema, antes de la intervención, en el presente y en el futuro. Con este tipo de preguntas se puede determinar el objetivo y mantener una evaluación constante de los logros alcanzados durante el transcurso de las sesiones. Primero, el consultante tiene que colocar el problema en una escala del 1 al 10, después se indaga acerca de lo que tendría

que hacer cada una de las partes para obtener al menos medio punto o un punto entero en la escala al cabo de una semana. Las preguntas escalares funcionan también para medir el nivel de confianza del consultante en cuanto a la posibilidad de resolver su problema. Por ejemplo, después de haber utilizado la pregunta por el milagro, pueden ocuparse las preguntas escalares para fijar con el consultante un objetivo bien formulado.

La pregunta de escala "...constituye un importante recurso técnico mediante el cual se genera información de utilidad para los consultantes, ya que permite establecer metas, identificar avances y atribuir la responsabilidad por los cambios conseguidos" (Beyebach, 1995, p.179). A continuación, se presenta la secuencia para formular una pregunta de escala:

1) Formulación inicial de la escala: "En una escala de 1 a 10, en la que 1 es el momento en el que las cosas que te trajeron aquí han estado peor, y 10 es el momento en que estarán del todo solucionadas, ¿dónde dirías que se encuentran las cosas en este momento?"

2) El consultante ubica un número: Una vez que los consultantes responden con un número se continúa con una secuencia de preguntas.

3) Psicorientador y consultante reconocen los recursos que lo hace estar en ese número (ampliar y atribuir el control):

- ¿Qué cosas entran en ese...?
- ¿Cómo es que las cosas están en un... y no en un 1?
- ¿Qué está siendo ahora diferente que te hace pensar que las cosas están en un...?
- ¿Qué cosas ves que te permiten puntuar en un...?
- ¿Qué te ha ayudado a que las cosas estén en un...?

- ¿Qué has puesto tú de tu parte?
- ¿Cómo lo has conseguido?
- ¿Qué ha hecho tu familia... que te permite ver las cosas en un...?
- ¿Qué crees que dirían tus papás que ha ayudado a que las cosas estén en un...?

4) Psicorientador y consultante precisan las diferencias entre el número y uno más:

una vez que ya se tiene toda la información sobre las mejorías y cómo se han conseguido, se pregunta cuál sería el siguiente paso a seguir para que la puntuación de la escala aumente un punto más.

- ¿En qué va a notar que la situación ha mejorado un punto más en la escala?
- ¿Qué va a ser diferente cuando las cosas estén en un punto más?
- ¿Cuál puede ser una señal que te haga pensar que las cosas están en un punto más?
- ¿Qué tiene que pasar para que consideres que las cosas están en un punto más?
- ¿Qué puedes hacer para que las cosas mejoren un punto en la escala?

5) Prescribir la mínima diferencia: En este paso se ayuda al consultante a imaginar lo que cambiará en su vida cuando realmente dé algunos pasos hacia el siguiente número en la escala. De esta forma se le motiva a generar una mínima diferencia dirigiéndose hacia la solución.

- Preguntas por el porcentaje

Parecidas en gran medida a las preguntas de escala, de igual forma permiten enfocar con claridad el tratamiento y medir cuantitativamente los progresos producidos, durante el proceso de intervención, en el objetivo del consultante. La diferencia con las preguntas

escalares es que, las preguntas por el porcentaje proporcionan una descripción doble del problema que da pie a nuevas alternativas (Selekman 1996). Estos son algunos ejemplos:

- ¿Qué porcentaje de las veces ocurre (...) y en qué porcentaje no ocurre?
- ¿En qué porcentaje reaccionas con enojo ante tal situación, y en qué porcentaje no reaccionas con enojo ante la misma situación?
- ¿Qué porcentaje de tiempo le dedicas a dialogar con "...", y en qué porcentaje no lo haces?

- Manejo de la situación problemática

Esta secuencia se aplica a los consultantes que son más pesimistas y no reaccionaron de forma favorable a la pregunta del milagro. Aquí se busca hacer uso de su postura pesimista, empleando las siguientes preguntas (Selekman, 1996):

- ¿Por qué las cosas no están peor?
- ¿Qué es lo que tú y otras personas están haciendo para que la situación no empeore?

Cuando el consultante responde favorablemente mencionando algunas excepciones específicas, es necesario ampliar dichas excepciones y volver al empleo de preguntas centradas en la excepción (Selekman, 1996):

- ¡¿Cómo se te ocurrió semejante idea?!
- ¡¿Cómo fueron capaces de hacer eso?!
- ¿Qué tendrían que seguir haciendo para lograr que eso ocurra más a menudo?

- Secuencia pesimista

Se ocupa esta estrategia si es que la secuencia sobre el manejo de la situación problemática no ha funcionado y el consultante sigue siendo pesimista hacia la situación

problemática. Aplicar estas preguntas puede provocar que el consultante genere estrategias para manejar y llegar a la resolución de su problema (Selekman 1996). Estos son algunos ejemplos de este tipo de preguntas:

- ¿Qué crees que pasará si las cosas no mejoran?
- ¿Qué ocurrirá entonces?
- ¿Quién sufrirá más?
- ¿Quién se sentirá peor?
- En tu opinión, ¿qué es lo menos que puedes hacer para lograr un pequeño cambio?
- ¿Qué pueden hacer los otros miembros de la familia?
- ¿Cómo impedirías ahora que eso sucediese menos frecuentemente?

Esta técnica también ayuda al consultante a recordar antiguas estrategias que en el pasado habían demostrado tener éxito.

- Consolidar el cambio

Este tipo de preguntas, además de ser muy útil para ampliar los cambios previos a la intervención, también sirven para reforzar los cambios que se generan a lo largo de todo el proceso de intervención. Algunos ejemplos son los siguientes (Selekman, 1996):

- ¿Qué tendrías que hacer para que estos cambios continuaran?
- ¿Cómo lograste que eso sucediera?
- ¿Qué tendrías que hacer para tener un retroceso?
- ¿Cómo volverías al buen camino?
- Supongamos que esta es la última sesión ¿qué cosas divertidas estarías haciendo durante la sesión?

- Si miráramos en mi imaginaria bola de cristal lo que sucederá dentro de tres semanas, ¿qué nuevos cambios veríamos?

- Preguntas para identificar el problema

Según Selekman (1996) este tipo de preguntas se debería utilizar sólo si se han agotado las estrategias de los modelos centrados en la solución, de esta forma se emplea una estrategia más centrada en el problema. Aquí no sólo se busca modificar la percepción que tiene el consultante acerca de su situación problemática, sino que se intentará interrumpir la secuencia de interacciones que mantienen el problema. La secuencia para rastrear el problema invita al consultante a describir detalladamente, las pautas de interacción circulares que perpetúan el problema. Al obtener esta información, el psicorientador contará con mayores herramientas para interrumpir dichas pautas. Estos son algunos ejemplos de este tipo de preguntas:

- Si me mostraras un video de cómo suceden las cosas cuando llegas tarde a tu casa, ¿quién te llama la atención primero, tu mamá o tu papá?
- Después de que te llaman la atención, ¿qué haces tú?
- ¿De qué manera respondes?
- ¿Qué ocurre entonces?
- ¿Y después?

- La explicación y la redescrición únicas

Esta categoría de preguntas fue creada por Michael White (1993) con la finalidad de ayudar al consultante a crear nuevas historias sobre sus relaciones y sobre sí misma, que se contraponen a las historias dominantes que perpetúan el problema.

Las preguntas sobre la explicación única guían al consultante a darle un nuevo significado a las excepciones, ligándolas con pautas de interacción específicas o con situaciones que ocurrieron en un tiempo y lugar determinado (White & Epston, 1993). A continuación, se presentan algunos ejemplos de este tipo de preguntas:

- ¿Cómo le hiciste para dar un paso tan importante y cambiar las cosas?
- ¿Qué te dijiste a ti mismo cuando decidiste hacer eso?

En cuanto a las preguntas sobre la redescrición única, éstas orientan al consultante a dar un nuevo significado a las excepciones y a la explicación única mediante una redescrición de sí mismos, de sus relaciones familiares y de otras personas importantes (White & Epston, 1993). Algunos ejemplos de este tipo de preguntas:

- Lo que me acabas de contar ¿qué crees que te dice acerca de ti mismo?
- ¿De qué forma la nueva imagen de ti mismo ha cambiado lo que pensabas antes sobre ti?

- Preguntas conversacionales

Selekman (1996) expresa que sólo ocupar un enfoque centrado en la solución no siempre resulta de ayuda dependiendo del caso en particular y de la situación problemática específica. Por eso es importante ser flexible y buscar la mejor alternativa para llegar a la solución. En ocasiones puede presentarse un consultante con una gran historia llena de problemas, los cuales quiere externalizar y las preguntas centradas en la solución pueden terminar la conversación y limitar al consultante.

Las preguntas conversacionales permiten que el consultante exprese todo su pesar y la conversación sea fluida. Se construyen desde una posición de “no saber” (Anderson y Goolishian, 1988; citado en Selekmán, 1996), colocándose así el psicorientador en una

posición de aprendizaje. De esta forma el consultante tiene plena libertad de contar su historia problemática dando la oportunidad de expresar “lo no dicho aún” y así generar nuevos significados acerca del problema, abriendo la puerta a otras posibilidades. A continuación, se presentan ejemplos de este tipo de preguntas:

- Si yo estuviera con otro joven que tiene el mismo problema que tú, ¿qué me aconsejarías que hiciera para ayudarlo?
- ¿De quién fue la idea de acudir a este servicio?
- Si hubiera una pregunta que quisieras que yo te hiciera, ¿Cuál sería?
- Si hubiera algún otro problema del cual todavía no hemos hablado, ¿cuál sería?
- ¿A quién le resulta más difícil hablar de ello?

1.2. Normalización y despatologización

Una estrategia usada constantemente en orientación psicoeducativa es la normalización, donde se considera la situación del consultante como algo normal, en lugar de pensar en el problema como algo patológico.

Se puede hacer de una forma directa, expresando verbalmente que aquel problema que le aqueja, realmente es una situación bastante común que presentan muchas personas, la cual se puede explicar de forma sencilla, sin ocupar términos que alarmen al consultante y tomando en cuenta el sentido común. Así, cuando se normaliza de forma correcta, los consultantes parecen aliviados (O’Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

Otra forma de normalizar es hacerlo indirectamente, demostrando tranquilidad ante la descripción del problema por parte del consultante, esto se hace utilizando el lenguaje no verbal, en estos casos se llega a comunicar más por lo que no se dice. También se puede

normalizar indirectamente contando experiencias y anécdotas propias del psicorientador o de terceros, que se adecúen al caso en específico, es decir, alguna historia que lleve al consultante a pensar que no es el único al que le ocurre determinada situación y que hay formas para encontrar fácilmente la solución (O’Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

Así mismo, es posible normalizar interrumpiendo deliberadamente la descripción del problema, y completar el mensaje con datos sobre la experiencia profesional del psicorientador, anticipándose a lo que el consultante está a punto de expresar. Con esto, se intenta demostrar al consultante que su caso no es único y que se presenta en muchas personas teniendo las mismas características, tanto así, que es posible adivinar lo que va a decir sobre esa situación aún antes de que lo verbalice (O’Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

Algunos ejemplos de normalización:

- “No me digas, ya sé cómo termina esta historia, te molestaste con tus amigos y les dejaste de hablar, incluso sentiste que realmente no eran tus amigos. Sabes, eso me ocurría mucho cuando era joven como tú.”
- “Bueno, era de esperar que eso pasara, dejaste salir todo el enojo e insultaste a tus amigos, eso pasa muy a menudo cuando intentamos controlar nuestra ira”
- “Esto que temías que pasara es también parte del cambio. Parece no ser un retroceso sino algo que tenía que suceder en este momento, ocurrió en un buen momento para tu vida”
- “Eso que me cuentas ocurre con bastante frecuencia en estudiantes que sienten mucha presión por las materias de la escuela”

En síntesis, esta estrategia influye sobre el consultante de tal forma que le lleva a reformular que su situación no es tan mala como pensaba, orientándolo hacia la solución y facilitando el camino hacia el cambio.

1.3. Reencuadre

Aquel que busca ayuda, de una u otra forma, está sufriendo debido a su relación con el mundo. Es decir, sufre debido a su concepción o imagen del mundo, presentando una marcada contradicción entre lo que las cosas son y lo que, según él, deberían ser. Así, se le presentan dos alternativas: acomodar el medio ambiente a su imagen del mundo, lo cual resulta sumamente complicado, incluso imposible o, la segunda alternativa, modificar su visión del mundo para que encaje en aquello que no se puede cambiar, con un significado diferente (Watzlawick, 2012). La segunda opción es en sí el objetivo que se busca en la orientación psicoeducativa.

Según Watzlawick, Weakland y Fisch (2003) reencuadrar significa “cambiar el propio marco conceptual o emocional, en el cual se experimenta una situación, y situarla dentro de otra estructura, que aborde los hechos correspondientes a la misma situación concreta igualmente bien o incluso mejor, cambiando así por completo el sentido de los mismos” (p. 120).

Realmente lo que cambia con el reencuadre es el sentido que se le otorga a una situación dada, mas no los hechos concretos que ocurren en la realidad misma. Se podría decir que es como un tipo de adaptación mental a la realidad.

Watzlawick (2012) indica que “(...) según esto, habría una realidad, que es objetiva, porque existe fuera con independencia de mí (la realidad del primer orden); y habría además

otra realidad subjetiva, que es el resultado de mis opiniones y de mi pensamiento sobre la primera, es decir, de mi concepción de ella (la realidad de segundo orden)” (p. 43).

En base a la teoría de los tipos lógicos, mediante el reencuadre ocurre un salto a un nivel lógico superior, donde se pasa de tener una idea, a dudar sobre ella, analizarla, reestructurarla y pasar a una meta-idea, donde también se necesita de una meta-meta-idea para poder conceptualizarla.

Watzlawick, Weakland y Fisch (2003) marcan los siguientes puntos para entender la naturaleza del reencuadre:

- a) La experiencia que se adquiere en la interacción con el mundo se sustenta en las percepciones formadas en la mente a través de los sentidos, que crean objetos que se categorizan en un sinnúmero de clases, lo cual nos da la noción de realidad. Por lo tanto, dichas clases son constructos mentales que hablan sobre una realidad creada a partir de la subjetividad, que viene siendo en gran medida diferente a los objetos mismos. Entonces, las clases se crean, no únicamente con base en las propiedades físicas, observables y medibles de los objetos, sino también principalmente de su nivel de significación y el valor que adquieren para el sujeto.
- b) Cuando un objeto ya ha sido categorizado como miembro de una determinada clase, se vuelve demasiado complicado concebirlo dentro de alguna otra clase. Que dicho objeto pertenezca a una clase en específico, le otorga su significado y valor, por lo tanto, se vuelve real para la persona. Ahora bien, si alguna persona ajena no lo considera dentro de dicha clase y lo coloca en otra, se puede pensar que va en contra de lo comúnmente aceptado y se le tacha de actuar con malicia; todo esto dependiendo del contexto, la cultura y la época histórica.

- c) Realmente lo que convierte al reencuadre en una técnica tan importante y eficaz, es el hecho de que, una vez que la persona empieza a concebir la pertenencia del miembro en cuestión a una clase más favorable, es muy difícil que vuelva a un estado anterior donde su realidad era distinta. Dicho de otra forma, resulta sumamente complicado, sino es que imposible, que retome su anterior visión del mundo después de haber visto la situación desde otra perspectiva.

Básicamente el reencuadre ofrece una nueva visión de la misma situación, de esta forma se induce al sujeto a reconsiderar el problema desde esta nueva estructura y a que comience a actuar en función de ello.

1.4. Externalizar el problema

La externalización del problema (White & Epston, 1993) es uno de los últimos recursos y se ocupa cuando se trata de consultantes que son muy renuentes al cambio, que no responden de forma positiva a otras preguntas centradas en la solución. Entonces el problema del consultante se externaliza como un modo de vida o un patrón problemático. En este caso es vital utilizar con mucho cuidado el lenguaje y el sistema de creencias del consultante, de la forma en que él ve al problema.

White y Epston (1993) refieren que “la externalización es un abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar, los problemas que las oprimen. En este proceso, el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía” (p. 53). Además, externalizar los problemas facilita que las personas se responsabilicen de su propia situación problemática, sin llegar a culpabilizarse.

A través de la externalización la persona separa el problema de su identidad, lo que lleva una relación diferente con el problema. En esta nueva relación se percibe el problema como algo sostenido por las acciones realizadas por la persona y los que le rodean y, por tanto, modificable por ellos mismos.

Para White y Epston (1993) la externalización del problema causa seis efectos: 1) Reduce los conflictos improductivos entre las personas; 2) disminuye el sentimiento de fracaso que produce la permanencia del problema; 3) facilita la cooperación recíproca; 4) concede nuevas vías para que el consultante tome medidas positivas; 5) libera al consultante con la finalidad de que pueda adoptar un pensamiento más pragmático y menos improductivo de los problemas; 6) brinda opciones que permiten dialogar y ver desde otra perspectiva al problema.

Algunas preguntas que se pueden ocupar en esta estrategia son las siguientes

- ¿Cómo te gustaría llamar al enojo?
- ¿Cómo consigue dominarte (utilizando el nombre que le dio al problema)?
- ¿Cuánto tiempo lleva molestandote (nombre que le dio al problema)?
- ¿Cómo notas que llega (nombre que le dio al problema)?
- ¿Qué pasa cuando llega a ti (nombre que le dio al problema)?
- ¿Cuál es el punto débil de (nombre que le dio al problema)?
- Si (nombre que le dio al problema) viene la próxima semana ¿cómo vas a vencerle?

1.5. Lenguaje hipnótico: Trance conversacional

El uso de lenguaje hipnótico para inducir al consultante en un trance hipnótico no formal, es una forma de sugestión indirecta. Erickson inducía a la hipnosis en forma casual,

por lo que a sus técnicas se les llamó “Inducción hipnótica por conversación”. Simplemente hablaba del inconsciente, de sensaciones en el cuerpo, etc. y sorpresivamente la persona ya estaba en un estado de trance, usaba una técnica informal (Zeig, 1998; O’Hanlon, 1993; Téllez, 2007).

La hipnosis para Erickson era “...un estilo de comunicación e intercambio entre dos personas que facilita y promueve el contacto con los recursos naturales que cada individuo posee, para prevenir o enfrentar y resolver situaciones en la vida cotidiana” (González, 2004, p. 31). Esta comunicación e intercambio se logra con el trance hipnótico que es definido como un estado alterado de conciencia que permite a la persona estar en contacto consigo mismo.

De acuerdo con Téllez (2007), dentro del enfoque ericksoniano existen dos tipos de sugerencias, las directas o autoritarias y las indirectas o permisivas. Las primeras son sugerencias de orden y las sugerencias indirectas o permisivas son tenues, invitan a vivir una experiencia hipnótica utilizando como recurso preguntas, narraciones, descripciones, sugerencias que incluyen palabras como “tú podrías” o “me gustaría”.

Una forma de sugestión indirecta es mediante el uso de “truismos”. La palabra truísmo, proviene del inglés true (verdad) y significa “verdad obvia”. Es una sugestión hipnótica sencilla y muy potente, ya que no puede refutarse por ser una verdad y finalmente se acepta. Existen cuatro tipos de truismos (Téllez, 2007):

- a) Truismos descriptivos. Éstos describen algo que sucede en el momento en el que el profesional le habla al consultante. Pueden describirse conductas del consultante y acontecimientos externos e internos. Algunos ejemplos:

- “En este momento te encuentras sentado”.
- “Tienes los ojos cerrados”.
- “Me estas escuchando”.
- “Te estas relajando”.
- “Y ese estado se parece mucho al dormir”.
- “Y uno cuando duerme en ocasiones sueña”.

b) Truismos universales: Describen sucesos o conductas que no están ocurriendo en este momento, pero que ocurren con tanta frecuencia que el consultante puede evocarlas con una experiencia psicológica. Por ejemplo:

- “En ocasiones en invierno hace mucho frío”.
- “Cuando hace mucho frío se antoja tomar algo caliente”.
- “Y por las mañanas cuesta mucho trabajo levantarse para ir a la escuela”.

c) Truismos científicos: Verdades obvias fundamentadas académicamente. Algunos de ellos pueden ser comprobados por la experiencia. Hay truismos científico-médicos que el paciente no puede comprobar, por lo tanto, no pueden refutarse. Estos, pueden ser más eficaces si son precedidos y seguidos por truismos que se puedan comprobar.

Algunos ejemplos son los siguientes:

- “Puedes observar tu respiración, como el aire entra y sale, como entra fresco y sale tibio”.
- “Cuando respiras, tus pulmones se inflan rítmicamente y llevan oxígeno fresco a todas las células de tu cuerpo proporcionando una sensación de paz y tranquilidad”.

- “Este mecanismo es tan agradable que la gente es lo primero que hace al nacer y es lo último que hace al morir”.
- d) Truismos de tiempo: Pueden ser útiles en la inducción así como en las sugerencias posthipnóticas. Algunos ejemplos:
- “El dolor de su brazo desaparecerá en cierto tiempo y cierto tiempo es un tiempo indeterminado”.
 - “Y tu mente puede tomarse todo el tiempo que sea necesario para que tus ojos se cierren por si solos”.

1.6. Intervenciones indirectas

Por otro lado, un elemento muy importante dentro de las intervenciones indirectas, es el uso de las metáforas.

O’Hanlon (1993) define a la metáfora de la siguiente forma:

La metáfora es una figura literaria que incluye el símil (se dice de algo que es "como" otra cosa; por ejemplo, "mejillas como rosas") y la analogía (dos cosas que se corresponden de algún modo o comparten algunos rasgos; por ejemplo, una disquetera de computadora es semejante a un grabador). Siempre que una cosa es asemejada a otra, o cuando se habla de ella como si fuera otra, hay involucrada una metáfora. (...) La metáfora nos ayuda a servirnos de experiencias que ya hemos tenido para dar sentido a nuevas experiencias. (...) Esta palabra deriva de las raíces griegas *phrein*, "llevar", y *meta*, "más allá". La función de la metáfora es llevar el conocimiento más allá de su contexto inicial, hacia un contexto nuevo. (pp. 81-82)

Zeig y Gilligan (2004) se refieren a la metáfora como una particular forma de comunicación, que es principalmente ambigua y flexible, esto permite que se adapte eficazmente con las necesidades del consultante, en lugar de intentar generar un nuevo marco de referencia en su mente, el cual puede ser rechazado. Además, este tipo de comunicación no necesariamente son historias largas y complicadas, éstas pueden ser breves, como pequeñas frases cargadas de mucho sentido para el consultante

Según Cade y O'Hanlon (1995), una metáfora debe contar con las siguientes características:

- a) Deben ser simples, esto permitirá establecer referencias cruzadas en diferentes sentidos.
- b) Deben ser indirectas, con lo cual se evita la resistencia natural a rechazar nuevos marcos de referencia.
- c) Es amplificadora del mensaje que el profesional quiere transmitir.
- d) Tiene una intencionalidad específica, la cual consiste en crear nuevas comprensiones de una situación particular

Éstas pueden ser ficticias, cuentos tradicionales, fábulas, parábolas o alegorías, o ser relatos o crónicas de genuinas experiencias y aventuras vitales. La abrumadora mayoría de las anécdotas que contaba Erickson eran descripciones verídicas de sucesos de su vida, de las de sus familiares y consultantes (Zeig, 1998).

2. Pausa (intersesión)

En esta fase el orientador se toma un momento para dialogar con el equipo. Dura aproximadamente 10 minutos. Esto permite una oportunidad para resumir y compartir información valiosa acerca del caso, tomando en cuenta qué aspectos deben ser destacados

en la entrega del mensaje final. El objetivo principal de la pausa es acordar lo que se tiene que hacer y de qué forma. Según De Shazer (et. al, 1999) la conversación con el equipo debe centrarse en: lo que el consultante está haciendo y resulta bueno para él; cualquier excepción de la pauta del problema y cómo será el consultante cuando encuentre la solución a su problema.

Así, se ocupa este momento para desarrollar el mensaje final, el cual consta de dos partes (De Shazer et al, 1999): a) cumplidos y b) indicaciones.

Los cumplidos o elogios no se relacionan directamente con el problema, se enfocan en lo que el consultante ya está haciendo en su vida y es útil para llegar a la solución. Con esto se busca ayudar al consultante a que cambie la perspectiva que tiene sobre sí mismo y que empiece a verse como alguien normal con problemas comunes que puede resolver.

Es conveniente que el mensaje se redacte en concordancia con la perspectiva del consultante, para expresar que el psicorientador la ha comprendido y favorecer la aceptación de las indicaciones.

Las indicaciones son sugerencias enfocadas a acciones que el consultante puede hacer para orientarse hacia la solución y terminar con el problema que le aqueja. Estas se pueden exponer como tareas. Se utiliza la pausa para llegar a un acuerdo con el equipo y elegir o diseñar la tarea que más se adecue al caso en particular.

3. Mensaje final

Después de la pausa, el psicorientador regresa con el consultante. El mensaje previamente desarrollado con el equipo lo puede memorizar o llevarlo de forma escrita. Dicho mensaje se le entrega al consultante, al hacerlo en el momento final, como una parte

separada del resto de la sesión y con una pausa previa, el mensaje es percibido como algo importante y concluyente, además de que la persona es más receptiva en ese momento debido a que son los últimos minutos de la sesión y ha esperado por el regreso del psicorientador. El mensaje final es breve y conciso, donde se hace un resumen de toda la sesión, resaltando los puntos más importantes y enfocándose en la solución más que en el problema (De Shazer et al, 1999).

3.1. Elogios

Los elogios son afirmaciones acerca de algo que haya dicho el consultante que puede considerarse útil, eficaz, bueno o divertido. Esto ayuda a la relación entre el psicorientador y el consultante, además de facilitar la aceptación y realización de la tarea que se le prescribirá después de concluir los elogios (De Shazer, 1997).

Se ocupan cuando el consultante menciona que está haciendo algo positivo que está orientado a la solución, es decir, cuando demuestra excepciones al problema. Se resume lo que ha dicho y se le felicita por ello. El elogio se puede emplear, de forma informal, a lo largo de toda la sesión, pero es de vital importancia poner mayor énfasis durante la entrega del mensaje final.

Durante la pausa se formulan los elogios que más se acomoden al caso. En la retroalimentación del mensaje final, el psicorientador recalca al consultante aquello que ya ha estado haciendo en vías de resolver la situación que le aqueja. También es importante enfatizar en aquello que ha hecho para evitar el problema. En el elogio del mensaje final se suelen otorgar varios reconocimientos observando constantemente la respuesta no verbal del consultante, en este momento es el psicorientador quien emite el mensaje y el consultante escucha. Se evita un intercambio de mensajes bidireccional, aunque se puede permitir, al

consultante, hacer una pequeña retroalimentación sólo si se enfoca en los aspectos positivos que se están comunicando (O'Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

3.2. Prescripción de la tarea

Debido a la gran cantidad de tareas que existen dentro de este modelo, no es intención de esta tesis enumerar y definir cada una de ellas. Por ese motivo, sólo se agrupan en dos grandes categorías y se explican los puntos a tomar en cuenta al momento de diseñarlas y prescribirlas, dependiendo de las características del consultante, su contexto y la situación.

Según O'Hanlon (2011), el diseño y prescripción de una tarea contiene tres aspectos: 1) Cambiar la forma de actuar ante el problema; 2) Cambiar la forma de ver el problema y 3) Evocar recursos, soluciones y capacidades que se pueden aplicar para resolver el problema.

El diseño de la tarea se dirige a los objetivos específicos del consultante y a intervenir sobre los patrones que influyen de forma directa e indirecta sobre el problema (O'Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

3.2.1. Tareas sobre el patrón del problema

En la mayoría de los casos, el modo más fácil de solucionar algo, es modificando el patrón del problema. Se introduce un pequeño cambio en el desarrollo del problema para que cambie su estructura y deje de presentarse como antes. Al modificar el desarrollo del problema, también se modifica el contexto, de esta forma el problema va desapareciendo poco a poco o de forma instantánea. A continuación, se muestran los tipos de intervenciones que se pueden ocupar en las tareas sobre el patrón del problema (O'Hanlon y Weiner-Davis, 2011):

- 1) Cambiar la frecuencia o tasa del problema.

- 2) Cambiar el tiempo de ejecución del problema.
- 3) Cambiar la duración del problema.
- 4) Cambiar el lugar en el que se produce el problema.
- 5) Añadir mínimo un elemento nuevo al patrón del problema.
- 6) Cambiar la secuencia de elementos o eventos en el patrón del problema.
- 7) Descomponer el patrón del problema en piezas o elementos más pequeños.
- 8) Combinar la aparición del problema con alguna actividad incómoda.

3.2.2. Tareas sobre el patrón del contexto.

Este tipo de tareas se ocupan cuando no ha tenido resultado intervenir sobre el patrón del problema o no es la mejor opción, entonces se busca modificar los patrones del contexto. Este tipo de prescripciones consisten en cambiar patrones que aparentemente no tienen que ver de forma directa con la aparición del problema. Y aunque estos patrones no se relacionan directamente con el problema, al momento de modificarlos, pueden generar un cambio positivo en el contexto, encontrando así la solución (O'Hanlon y Weiner-Davis, 2011).

Las tareas se dirigen a romper patrones de actuación y visualización. Buscando los puntos donde se repite de forma predecible el patrón y actuando sobre ellos para hallar una diferencia o excepción, y así, también encontrar recursos y soluciones que se pueden aplicar para resolver dicho problema (Metcalf, 2001).

La tarea puede estar dirigida tanto al problema, es decir, diseñada para interrumpir la secuencia del mismo, como a la solución, donde están diseñadas para desarrollar soluciones y recursos que existían con anterioridad. El motivo de prescribir tareas es facilitar los cambios de la forma de actuar y/o ver la situación por parte del consultante. Las tareas están encaminadas a intervenir fuera de las sesiones de orientación psicoeducativa.

Es importante recalcar que existen dos posturas en cuanto a la prescripción de tareas, una de ellas, donde la elaboración y prescripción es unidireccional, del psicorientador hacia el consultante; y la otra postura, donde la elaboración y prescripción es más bidireccional, es colaborativa, se llega a un acuerdo entre el psicorientador y el consultante.

Tomando en cuenta la segunda postura, Metcalf (2001) apunta que las tareas deben crearse a partir del intercambio de mensajes entre el psicorientador y el consultante, sin que haya ninguna objeción o limitación que impidan su realización, tomando en cuenta que es una intervención colaborativa y no obligatoria o impuesta por el psicorientador.

La tarea puede ser diseñada o seleccionada, atendiendo la pauta peculiar de respuesta cooperativa del consultante (Selekman, 1996). En caso de ser diseñada, Selekman (1996) invita a crear tareas creativas que se adecúen al caso particular de cada consultante, generando algo único y original que sea sumamente significativo para orientar al consultante hacia la solución y lograr cambios positivos en su vida. Por su parte, De Shazer (1997) apunta que una tarea diseñada será eficaz siempre y cuando sea lógica y razonable para el consultante y, la lógica de la tarea, se crea a través de la conversación que se entabló con la persona a lo largo de la sesión.

Por último, Metcalf (2001) aconseja escribir la tarea y conservar una copia para aumentar las probabilidades de su realización.

En síntesis, el mensaje final es un resumen de lo ya realizado por el consultante orientado a la solución de su situación, elogios, normalizaciones, nuevos marcos de referencia y, finalmente, la prescripción de una tarea. Así, el psicorientador, de forma rápida pero no brusca, da por concluida la sesión.

Finalización del proceso de orientación psicoeducativa

En la última sesión

Barbara Okun (2001) recalca que la finalización de las sesiones es una parte importante de la relación de ayuda. El fin del proceso de atención debe reconocerse con claridad y estructurarse adecuadamente, es decir, hacerlo en el momento oportuno, tomando en cuenta las necesidades del consultante y las variables externas que afectan directamente al proceso. Si no se hace de forma apropiada, los consultantes pueden acabar con mayor ansiedad y más situaciones problemáticas no resueltas que al principio de la atención.

La finalización puede tener lugar de cuatro formas (Okun, 2001):

- 1) Consultante y psicorientador acuerdan en que han alcanzado todos los objetivos establecidos: la finalización es positiva.
- 2) El psicorientador debe finalizar la atención antes de haber alcanzado los objetivos: suele ocurrir en instituciones educativas o en entornos donde el personal cambia frecuentemente.
- 3) Hay una tercera parte que exige y determina la finalización del proceso: instituciones donde sólo permiten un número determinado de sesiones.
- 4) El consultante decide poner fin al proceso prematuramente: debido a un mal desarrollo de las sesiones.

En cualquiera de las situaciones, los profesionales deben manifestar su apoyo a los consultantes y comunicar su interés por ayudarles en el caso de que volvieran a necesitarles en un futuro. También es importante tener en cuenta las sesiones de seguimiento.

Para Selekman (1996) un indicador de que es el momento oportuno de finalizar el proceso de atención, es cuando el consultante ha aprendido a diferenciar entre sus antiguas creencias y conductas envueltas en problemas y su nuevo marco de referencia y excepciones, entonces el cambio como tal se ha producido profundamente en la persona. Para reforzar estos cambios, recomienda que la última sesión se convierta en un evento representativo para el consultante. Para lograrlo, Selekman (1996) propone organizar un ritual para finalizar el proceso de atención, que le permita al consultante sentirse orgulloso y celebrar por sus objetivos alcanzados. Se utilizan diplomas, certificados, trofeos, objetos representativos, medallas, con el fin de celebrar todo su esfuerzo para solucionar el problema que antes le aquejaba. En el mismo sentido, Melcalf (2001) recomienda otorgar un certificado, que puede ser una sorpresa o una promesa, dependiendo del caso.

Selekman (1996) afirma que este tipo de rituales fortalece al consultante para emprender nuevos caminos en su vida. El uso de este tipo de rituales, tales como las celebraciones, los reconocimientos y los regalos, se adecúa muy bien a un modelo centrado en la solución, un enfoque positivo basado en los recursos del consultante.

Seguimiento

Tiempo después de haber terminado las sesiones

Al finalizar el proceso de orientación psicoeducativa se le expresa al consultante que se le seguirá prestando el servicio, si lo llega a necesitar en un futuro, en una sesión extra.

Mediante el seguimiento se trata de investigar cuál es la situación del consultante referente a sus problemas del pasado, esto se hace después de un tiempo prudente de haber finalizado la atención. Okun (2001) subraya que no todos los profesionales siguen este paso,

aunque sea muy importante dentro del proceso de atención. Una de las razones para no realizar el seguimiento son las variables externas que lo impiden.

El objetivo del seguimiento es evaluar los efectos a largo plazo del proceso de intervención y de las estrategias de cambio aplicadas. En algunos casos, el seguimiento puede provocar un nuevo proceso de atención o la continuación de la anterior intervención, aunque comúnmente sólo se evalúa al consultante. Por otro lado, es una forma de reforzar el trabajo tanto del consultante como del psicorientador, expresando interés por el caso en particular (Okun, 2001)

Se debe dejar pasar suficiente tiempo para que se generen mayores cambios en la vida del consultante, una vez que ha puesto en práctica sus recursos y se ha consolidado el cambio e incluso se ha ampliado a otras áreas de su vida.

CAPÍTULO V. Creación de Recursos Multimedia como apoyo Didáctico a la Práctica Supervisada

La globalización es la tendencia de las sociedades a extenderse hasta alcanzar una dimensión mundial que sobrepasa sus fronteras. Esto no solo se entiende desde la perspectiva económica, sino que también abarca la política, la tecnológica y la cultura. El papel de las tecnologías de la información y la comunicación ha jugado un papel relevante en este fenómeno.

Vivimos en la sociedad de la información, donde cada día se crean e innovan las tecnologías que facilitan y mejoran la calidad de vida de las personas. Estas son conocidas como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que comprenden todas las herramientas o programas mediante los cuales podemos analizar, organizar y compartir información utilizando aparatos tecnológicos como los celulares, las tabletas, las computadoras, los televisores, aún la radio, entre muchos otros. Es evidente el constante cambio en el que se ven inmersas todas estas nuevas tecnologías y la forma en que afectan, a veces de forma positiva, y algunas otras, de forma negativa, a la sociedad en general y al sistema educativo en particular.

1. Las tecnologías de la información y la comunicación, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La sociedad se ha transformado drásticamente y diferenciarla de otras épocas y enfatizar una de sus características fundamentales se le ha nombrado como la sociedad del conocimiento o de la información (Segovia, 2007). En ella se han creado e innovado diversas tecnologías en interacción con las personas, el desarrollo y cambio constante de las TIC se

adapta a la conducta del ser humano, pero de igual forma, el ser humano se ve obligado a adaptarse a ellas. Las TIC se encuentran en los diversos contextos de la sociedad, dentro de ellos se observa la inmersión de las TIC en ambientes educativos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas. Cada vez es más necesario hacer mejoras a los planes de estudios educativos para adaptarse a estas innovaciones y así ocupar a las TIC de forma benéfica para la enseñanza. El integrar las TIC a las instituciones educativas implica, inevitablemente, una reestructuración de los espacios educativos, y de igual manera, el desarrollo una metodología especial para el apropiado uso de las mismas y la función que desempeñarán al integrarse en las instituciones educativas. Al incluirlas dentro de un programa de una institución educativa es vital que se tenga claro de qué forma ayudarán al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Silva (2005) menciona las formas en que pueden emplearse las TIC dentro de la educación: 1) Objeto de estudio, para docentes y alumnos; 2) Recurso didáctico de apoyo en el trabajo docente. 3) Elemento de gestión y organización de las labores dentro del aula; 4) Método de investigación en cuanto a las actividades realizadas en el aula por parte del docente, y los efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario que, al incluir a las TIC en ambientes educativos, los maestros adapten sus métodos de enseñanza. La adaptación de los profesores a los nuevos cambios tecnológicos favorece al uso que le den a las TIC.

El profesor universitario, haciendo uso de las TIC, puede ampliar sus habilidades y enriquecer su labor académica: atención constante, supervisión, productividad académica, preparación de clases, elaboración de material didáctico, diseño y calificación de exámenes,

evaluación de trabajos, preparación de ponencias, conferencias, cursos extracurriculares o preparación de artículos para su publicación.

Se puede observar que los docentes muchas veces recurren a prácticas previas de su experiencia formativa personal, existe una retrospectiva y una imitación del método de enseñanza que ha observado y que ha aprendido a lo largo de toda su formación educativa. Sin embargo, estos recursos adquiridos a lo largo de su carrera profesional los puede fusionar con las nuevas metodologías centradas en el aprendizaje y en el uso de las nuevas tecnologías que permita la transición a un docente que se vuelve guía, facilitador, que permite formar a las nuevas generaciones en la aplicación de modelos didácticos centrados en la realidad, contextualizados y que promuevan competencias para una mejor formación profesional (Muñoz, Monroy & Rodríguez, 2015).

Los docentes se adaptan a los avances tecnológicos y con el desarrollo e integración de las TIC en el ambiente donde desempeñan sus labores, adquieren las competencias necesarias para su manejo. Del otro lado, los jóvenes que se encuentran inmersos en las TIC, difícilmente las ocupan con fines educativos; el hecho de que la tecnología marche a pasos agigantados no necesariamente significa que generen cambios positivos. El docente se encuentra entre dos oportunidades didácticas, la incorporación de las TIC con fines educativos, como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el compromiso de orientar a los alumnos hacia un uso de las nuevas tecnologías que aproveche su potencial educativo, como el que los estudiantes sepan distinguir información útil y veraz, de la que no lo es.

2. Los recursos multimedia; una nueva forma de enseñanza para la modalidad de práctica supervisada

El concepto de recursos multimedia hace alusión a la mezcla de varios medios de comunicación y de información, que se interrelacionan, los cuales son controlados a través del software de una computadora, es decir, la multimedia involucra la unión de dos o más medios que pueden ser manejados o modificados por una persona, los cuales pueden ser: documentos, sitios web, videos, diapositivas, audios, aplicaciones, imágenes, etc., de forma resumida se podría decir que “multimedia” hace referencia a la integración o agrupación de diversos medios audiovisuales (Segovia, 2007).

Según Belloch (2006), las aplicaciones multimedia se definen como programas informáticos que usan, de forma mezclada y coherente con sus objetivos, diferentes recursos como texto, imagen, sonido, animación y video, que permiten la integración con el usuario. Estos medios facilitan el aprendizaje adaptándose a los sujetos, tomando en cuenta sus características y capacidades.

Para la creación de aplicaciones multimedia es necesario tomar en cuenta la participación de un grupo multidisciplinario, o bien profesionales que cuenten con los conocimientos necesarios para desarrollar aplicaciones sencillas. En la actualidad existen programas que facilitan la creación de software multimedia, que permiten al profesional desarrollar estas aplicaciones sin necesidad de contar con conocimientos de informática y/o programación.

La revisión de la literatura en el tema de software multimedia educativo ofrece, entre otros aspectos, una metodología para el desarrollo de materiales digitales, basada en el modelo genérico de diseño instruccional, que comprende las etapas de análisis, diseño,

desarrollo, implementación y evaluación (ADDIE) (Williams et al., 2004; citado en Rodríguez, 2012). Para el software se plantea los principios para la conceptualización de materiales multimedia: didáctica, simplicidad, interactividad, dinamicidad y flexibilidad (Gisbert et al., 2004 citado en Rodríguez, 2012).

La interactividad es un concepto clave en la calidad del diseño y usabilidad de los contenidos educativos u objetos de aprendizaje. La interactividad es definida desde el constructivismo socio-cultural como entornos educativos que integran a las TIC, es la actividad conjunta o conjunto de relaciones, actuaciones e interacciones entre el docente-contenidos-alumnos, conocido como el triángulo interactivo (Coll et al., 2008; Onrubia, 2005). Este se presenta desde el plano de la interactividad tecnológica-pedagógica-potencial o el plano de la planificación o diseño y desde el plano de la interactividad tecnológica-pedagógica-real o de su desarrollo o uso efectivo, (Mauri, Onrubia, Coll & Colomina, 2005).

Por su parte, Belloch (2005) propone una guía para la elaboración de aplicaciones multimedia donde presenta las siguientes fases: 1) Análisis; 2) Diseño del programa; 3) Desarrollo del programa; 4) Experimentación y validación del programa; 5) Realización de la versión definitiva del programa y 6) Elaboración del material complementario.

De forma similar, Buenrostro y Santos (2018) proponen una guía para la elaboración de software multimedia en el ámbito educativo tomando en cuenta las fases de: planeación, diseño, desarrollo, evaluación y publicación. Las etapas de esta metodología se desarrollan de forma cíclica, las cuales permiten la retroalimentación del proceso.

2.1. La animación como recurso didáctico multimedia

En los últimos años ha ocurrido una revolución tecnológica, abriendo enormes posibilidades para incluir las TIC en el ámbito educativo. De ahí, surge la necesidad del diseño y desarrollo de materiales digitales como recursos de apoyo de los cursos en la modalidad presencial, mixta o en línea y, en general, de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La animación es un recurso didáctico multimedia, con ella se pretende, básicamente, simular sensación de movimiento, ya sea a través del uso de dibujos, pinturas, fotografías, recortables, marionetas, figuras (rígidas o maleables), o bien a través de imágenes generadas por ordenador (2D o 3D). Existen diferentes técnicas de animación, algunas de las cuales sólo pueden desarrollarse con el uso de las nuevas tecnologías. Otras, en cambio, no requieren un gran uso de medios. Conocer las ventajas y desventajas de cada una de estas técnicas, así como sus principales características, es de gran importancia para desarrollar un proyecto audiovisual basado en la animación. Cualquier proyecto de animación exige plena dedicación, así como paciencia y constancia, y más aún si lo que se persigue es alcanzar un mínimo de calidad en el plano técnico. Entre las principales técnicas de animación se encuentran las siguientes (Antúnez del Cerro & Castro, 2010):

- **Flipbook (Cine de dedo):** Sistema de animación consistente en registrar, normalmente con una cámara de vídeo, el acto de hacer pasar rápidamente, y de forma manual, las páginas de un libro o cuaderno, en las cuales se han dibujado o pintado, previamente, elementos que varían de forma gradual de una página a la siguiente. El uso de esta técnica es habitual entre los jóvenes.

- **Animación tradicional (Dibujos animados):** Bajo esta popular denominación se engloban todas aquellas obras cinematográficas y audiovisuales que, partiendo de elementos dibujados o pintados, se componen con ayuda de transparencias. Este sistema, el cual permite trabajar separadamente con el fondo y el resto de elementos, inspiraría, décadas más tarde, la filosofía de trabajo mediante capas, empleada por programas informáticos como Photoshop. En la actualidad, dicha técnica suele combinarse con otras digitales, debido a las prestaciones y posibilidades que proporcionan las nuevas tecnologías.
- **Cutout animation (Animación de recortables):** Nombre que recibe la animación llevada a cabo mediante figuras recortadas, normalmente de papel o cartón.
- **Stop-motion:** Dicha técnica consiste en crear y capturar fotograma a fotograma el movimiento simulado y progresivo de modelos, figuras rígidas o maleables que pueden estar construidas de diversos materiales. No obstante, a la animación de modelos realizados con plastilina, arcilla, pasta de modelar, u otros materiales similares, se le denomina claymation.
- **Pixilación:** Técnica similar al stop-motion que consiste, bien en animar objetos reales de la vida cotidiana, bien en simular que los personajes que son interpretados por personas están animados, efecto que se logra al provocar que sus movimientos se registren en cámara de manera entrecortada. Mediante la pixilación pueden conseguirse efectos de movimiento asombrosos, y a menudo de tono humorístico, debido a la falta de naturalidad que se obtiene cuando lo que se anima son personas. En la actualidad es frecuente el uso de esta técnica en la creación audio-visual publicitaria y musical.

- **Rotoscopia:** Técnica desarrollada por Max Fleischer, consistente en dibujar o pintar manualmente, o con ayuda de software informático, sobre imágenes previamente registradas, las cuales son utilizadas únicamente como referencia. Normalmente, dicha técnica se emplea para conseguir, con cierta facilidad, animaciones de gran realismo.
- **Animación digital (2D/3D):** Categoría en la que se incluyen aquellas producciones cinematográficas y audiovisuales que generan la animación de personajes y elementos mediante software informático, independientemente de que se trate de 2D o 3D. Entre las herramientas informáticas más utilizadas a nivel profesional, se encuentran las siguientes: Flash, Maya, Lightwave, Softimage 3D Studio Max.
- **Cine sin cámara:** Categoría a la que pertenecen aquellas obras, generalmente de animación, y enmarcadas dentro del llamado cine experimental, que son realizadas sin la intervención de ningún dispositivo de captación de imágenes (cámara de cine, vídeo o fotografía, escáner). El proceso de trabajo consiste en intervenir directamente sobre la superficie de la película, ya sea dibujando, pintando, rayando o pegando elementos a la misma. La película se convierte en soporte pictórico.

Los recursos multimedia, como las animaciones, para ser efectivos y cumplir con su objetivo, dependerán del uso que se les dé, la población a la que vayan dirigidos y las características específicas de dicha población. En el caso de la presente investigación, se aborda el desarrollo de recursos multimedia con el propósito de brindar apoyo didáctico a estudiantes y maestros de la carrera de psicología, en el área de psicología educativa de la FES Zaragoza. Además, se busca fomentar el interés por incursionar en las nuevas

tecnologías de la información y la comunicación, y así, generar más medios digitales que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución educativa.

En el siguiente capítulo se expone la metodología empleada para el desarrollo de estos recursos multimedia.

CAPÍTULO VI. Metodología

1. Justificación

Como se mencionó en el capítulo anterior, debido a la globalización y a la revolución informática, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado y muchas de las nuevas TIC se están implementando en ambientes educativos. Debido a eso, es necesario investigar qué tipo de TIC se deben incluir en los diversos programas de estudio, tomando en cuenta de qué forma ayudarán al estudiante y al profesor en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las instituciones educativas deben sacar el mayor provecho de todos los recursos didácticos que se encuentran en ambientes virtuales, y de esa forma mejorar la calidad de su educación.

En este caso, el desarrollo de un software multimedia didáctico, tiene la intención de que el estudiante de psicología conozca la forma de intervención en casos de orientación psicoeducativa con un enfoque sistémico, que le posibilite identificar y comprender las herramientas de cambio utilizadas dentro de ésta.

Este tema es relevante ya que la institución cuenta con pocos recursos digitales que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores que se encuentran dentro del área de psicología educativa. Así mismo, resulta importante que los alumnos puedan consultar la forma de trabajar de los profesores y se informen acerca de su metodología de intervención en la orientación psicoeducativa, tomando en cuenta la base teórica de la cual parten.

La realización del producto multimedia que se presenta tiene el propósito de brindar apoyo a los alumnos que se encuentren cursando práctica supervisada en el área de psicología educativa.

Con esta investigación se pretende coadyuvar a la formación teórico-práctica de los estudiantes y profesores de la carrera de psicología.

La creación de este software multimedia didáctico es posible gracias al financiamiento de la DGAPA a través del proyecto Portal académico para la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa de la FES Zaragoza, PAPIME PE301614.

2. Diseño de investigación

Se utiliza una metodología para el desarrollo de software educativo basada en el modelo genérico de diseño instruccional, que comprende las etapas de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Williams et al., 2004; citado en Rodríguez, 2012). La metodología que se ocupó para la realización de la presente tesis fue la propuesta por Buenrostro y Santos (2018) en la *Guía para el desarrollo de aplicaciones multimedia en el ámbito educativo*, la cual consta de cinco fases progresivas que se retroalimentan entre sí, que permiten desarrollar software multimedia dirigido a entornos educativos.

A continuación, se muestran cada una de las etapas con los elementos que las componen (Buenrostro & Santos, 2018):

1) Planeación

En esta primera etapa, se lleva a cabo la planeación del software, se elige el tema a tratar, se definen sus propósitos y el tipo de software a desarrollar. También se determinan las características de los usuarios, tomando en cuenta la población a la cual va dirigida y las habilidades requeridas por el usuario para el manejo del software. Se fijan los requisitos de funcionalidad del software y el hardware, el esquema de contenidos, el contexto de uso y el tratamiento pedagógico. Por otro lado, se establecen los programas idóneos para la creación

de dicho software, tomando en cuenta los objetivos planteados. En forma esquemática los elementos que la componen son:

1. Elegir el tema.
2. Definir propósitos.
3. Tipo de software.
4. Características de usuario.
 - Población a quien va dirigida.
 - Habilidades requeridas para el uso.
5. Requerimientos de funcionalidad (Software y hardware).
6. Esquema de contenidos.
7. Contextos de uso.
8. Modalidades multimedia utilizadas.
9. Tratamiento pedagógico.
10. Programas de autoría.

2) Diseño

Después de la fase de planeación, sigue el diseño del software, donde se desarrolla el mapa de navegación, el esquema de las pantallas, la creación del prototipo y la determinación de los recursos multimedia a utilizar. La fase está compuesta por cuatro aspectos:

1. Mapa de navegación.
2. Esquemas de pantallas.
3. Prototipo.
4. Elementos multimedia.

3) Desarrollo

Al finalizar la fase de diseño, se procede a desarrollar el software, donde se crean los elementos multimedia, las plantillas y las pantallas que contienen el software, tomando en cuenta su estructura y el llenado. También se determinan los contenidos, el tipo de navegación y el proceso de integración de los elementos anteriormente mencionados. Consta de cinco elementos:

1. Elementos multimedia.
2. Plantillas.
3. Pantallas (estructura y llenado).
4. Navegación.
5. Integración.

4) Evaluación

Después de haber desarrollado el software, se procede a evaluarlo. En esta etapa se determina el tipo de evaluación a implementar, tomando en cuenta las características del software. Se lleva a cabo dicha evaluación, para después analizar los datos arrojados y así poder desarrollar la versión definitiva del software.

Debido a los alcances de la investigación, en este caso no se llegó a la etapa de evaluación de los productos finales, por tal motivo, se hace una propuesta de evaluación para una investigación futura, donde los alcances de la misma hagan posible la evaluación final del producto. Esta fase contiene cuatro puntos:

1. Tipo de evaluación.
2. Puesta en marcha de la evaluación.
3. Análisis de la evaluación.

4. Realización de la versión definitiva.

5) Publicación

En esta última etapa se implementa el software en alguna plataforma que esté al alcance del usuario, además se le brinda soporte, se crea el material complementario como el manual de usuario (ANEXO 2), donde se explican las instrucciones de uso, con el propósito de facilitarle al usuario herramientas para usar de forma adecuada el software. A pesar de no haber evaluado el software se elaboró el manual del usuario, con la finalidad de que sirva de guía en la elaboración del manual definitivo, una vez evaluado el software. La etapa se divide en tres aspectos:

1. Soporte.
2. Material complementario.
3. Instrucciones de uso.

3. Objetivos

3.1. General

Desarrollo de un software multimedia didáctico, que incluye animaciones, dirigido a estudiantes y maestros de la carrera de psicología en el área de psicología educativa.

3.2. Particulares

- Análisis de los fundamentos teóricos que sustentan un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución en orientación psicoeducativa.
- Diseño y desarrollo de animaciones que se incluyan en el software multimedia.
- Diseño y desarrollo del software multimedia.
- Propuesta para la evaluación del software multimedia.

En el siguiente capítulo se exponen las fases de la planeación del software multimedia educativo que sirven de base para el diseño y desarrollo del mismo.

CAPÍTULO VII. Planeación del Software Multimedia

Esta etapa se refiere a toda la planeación de la elaboración del software con sus respectivos productos multimedia.

1. Tema y propósito

Se eligió el tema de orientación psicoeducativa al considerar que el 80% de los programas de práctica supervisada en psicología educativa reportan la atención a niños en el área socio-afectiva y todos los programas que atienden a adolescentes se vinculan con esa área (Bañuelos y Buenrostro, 2018). Se realizaron dos acciones en la planeación: la revisión teórica y el análisis de casos.

Se llevó a cabo la revisión teórica sobre la estructura básica del modelo de orientación psicoeducativa y del modelo sistémico breve con enfoque integrador y flexible de M. Selekman (2012). Con ello se realizó la adaptación del modelo integrativo de Selekman a las fases propuestas en el proceso de orientación de Egan (1981), nombrando a esta adaptación “modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución en orientación psicoeducativa”. Con base en esta revisión se seleccionó la información que se incluye en el software, en los capítulos II, III y IV se expone la fundamentación teórica.

La orientación psicoeducativa involucra asuntos personales de los consultantes, por lo que no es recomendable el uso de videos de las sesiones para mostrar las estrategias utilizadas. Por ello se decidió el uso de animaciones donde se puede mostrar la interacción entre orientador y consultante para su análisis.

Para crear las animaciones se utilizaron transcripciones de varios casos de la Doctora Bengoa, profesora de práctica supervisada del área de psicología educativa, sin embargo, la

selección y clasificación de la información dentro de un modelo es responsabilidad del autor de la tesis y la directora de la misma. A partir de las transcripciones se escribieron guiones con elementos específicos que permitieron generar una secuencia explicativa y un diálogo asociado a la secuencia.

En las animaciones se reflejan claramente algunos elementos del modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución en orientación psicoeducativa. Se espera que con la organización del tema en el software y el uso de recursos multimedia mejore la comprensión y retención de la información por parte de los estudiantes de psicología.

El equipo de trabajo constituido en el programa de orientación psicoeducativa de la Doctora Bengoa, se compone del psicorientador y un equipo de observación con tres integrantes: la maestra-supervisora y dos colaboradores estudiantes de psicología. Se trabaja en un salón destinado específicamente para la orientación, dentro de una escuela secundaria, donde se atiende a adolescentes que presentan problemas relacionales que, como consecuencia, afectan a su desempeño escolar.

2. Propósitos

2.1. General

Desarrollar un software didáctico para definir y explicar las seis etapas progresivas del proceso de orientación psicoeducativa, que se basa en un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución.

2.2. Específico

Mostrar, por medio de animaciones digitales, estrategias de cambio representativas del modelo de intervención.

3. Nombre del software

Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo
Enfocado a la Solución

4. Tipo de software

Software multimedia educativo

5. Sitio web

pspefes.org, sitio web desarrollado como parte del proyecto: Portal académico para la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa de la FES Zaragoza, PAPIME PE301614.

6. Breve descripción

Software multimedia didáctico, donde se expone, mediante una presentación sencilla y práctica, el proceso de orientación psicoeducativa, basado en un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución. Dicho modelo, se distribuye en seis etapas progresivas, que se organizan escalonadamente en la interfaz del software, donde se pueden encontrar: animaciones, fichas informativas y mapas conceptuales, con la finalidad de definir y explicar cada uno de los pasos de todo el proceso de orientación psicoeducativa, además de mostrar ejemplos de las estrategias que se utilizan en la práctica.

7. Características de los usuarios

- Población a quien va dirigida

A estudiantes y maestros de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, que se encuentren en el área de psicología educativa. O bien, a todos aquellos interesados en la

orientación psicoeducativa, que posean conocimientos básicos de psicología, desarrollo humano y orientación psicoeducativa.

- Habilidades requeridas para usar el software

Se requieren conocimientos básicos de computación, manejo de software, psicología, desarrollo humano y orientación psicoeducativa.

8. Requerimientos de funcionalidad

A continuación, se presentan los requisitos mínimos que debe poseer un sistema para que pueda visualizar de forma óptima el software aquí presentado:

- Adobe Flash Player 10.3
 - Windows: Firefox (última versión), Google Chrome (poco recomendado), Internet Explorer 8 y versión superior (poco recomendado), Microsoft Edge (última versión).
 - Mac: Safari 7 y versión superior, Google Chrome (última versión).
- HTML 5
 - Windows: Google Chrome (última versión).
 - Mac: Safari 7 y versión superior, Google Chrome (última versión).
 - Mobile: Safari en Apple iOS 7 y versiones superiores, Google Chrome (última versión) en Android OS 4.1 y versiones superiores.

9. Contenidos

1. Pantalla de título: Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución
 - 1.1. Introducción (Animación)
 - 1.1.1. Mapa general de la estructura del proceso de orientación psicoeducativa
 - 1.1.1.1. Mapa conceptual completo
 - 1.1.1.2. Etapa de pre-ayuda: Atender**
 - 1.1.1.2.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.1.1.2.2. Animación *Rapport*

1.1.1.2.2.1. Nota teórica *Rapport*

1.1.1.3. Etapa I: La respuesta del orientador y la auto-exploración del consultante: Exploración y clarificación de los problemas

1.1.1.3.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.1.1.3.2. Animación *Motivo de consulta*

1.1.1.3.2.1. Nota teórica *Motivo de consulta*

1.1.1.4. Etapa II: Entendimiento integrativo y Auto-entendimiento dinámico: Visión de metas y objetivos

1.1.1.4.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.1.1.5. Etapa III: Facilitando la acción: Actuando

1.1.1.5.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.1.1.5.2. Estrategias de cambio

1.1.1.5.2.1. Animación *Pregunta de escala*

1.1.1.5.2.1.1. Nota teórica *Pregunta de escala*

1.1.1.5.2.2. Animación *Intervención indirecta*

1.1.1.5.2.2.1. Nota teórica *Intervención indirecta*

1.1.1.5.2.3. Animación *Normalización y Reencuadre*

1.1.1.5.2.3.1. Nota teórica *Normalización y Reencuadre*

1.1.1.5.2.4. Animación *Consolidar el cambio*

1.1.1.5.2.4.1. Nota teórica *Consolidar el cambio*

1.1.1.5.3. Pausa

1.1.1.5.4. Mensaje final

1.1.1.5.4.1. Animación *Tarea ritual*

1.1.1.5.4.1.1. Nota teórica *Tarea ritual*

1.1.1.6. Finalización del proceso de orientación psicoeducativa

1.1.1.6.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.1.1.6.2. Animación *Ritual de cierre del proceso*

1.1.1.6.2.1. Nota teórica *Ritual de cierre del proceso*

1.1.1.7. Seguimiento

1.1.1.7.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.2. Créditos

1.3. Referencias

10. Contexto de uso

El software está desarrollado para usarse en los siguientes contextos:

- Salón de clases dentro de la universidad.
- Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS).
- Cualquier institución educativa de nivel superior con carreras afines al tema del software.
- En casa del usuario.

El software puede ser utilizado por un solo usuario o varios a la vez, con o sin supervisión de un profesional.

11. Modalidades multimedia

Las modalidades multimedia utilizadas fueron texto, imágenes y animaciones, las cuales cumplen con los propósitos del software.

12. Tratamiento pedagógico

Tomando en cuenta los objetivos del software, el tratamiento pedagógico, que es la base para el desarrollo del software, son los planteamientos de Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) señalan la importancia de tecnologías que permitan al estudiante la auto-dirección y el trabajo en equipo sobre tareas reales, contextualizadas, utilizando todo el potencial posible del tipo de recurso tecnológico

en cuestión. Menciona la importancia que tiene para la formación de los profesionales, no sólo un acercamiento, sino una inmersión en los contextos socio educativos. Recurrir a las nuevas tecnologías para fortalecer el entrenamiento profesional del psicólogo a través de un modelo que se caracterice por una práctica reflexiva, innovadora y ética, le otorga al alumno herramientas para la emisión de juicios, la toma de decisiones y la resolución de problemas. La formación práctica en entornos virtuales permite desarrollar habilidades profesionales, además de aprender y reforzar estrategias personales, la interacción con profesionales de otras disciplinas, adquisición de actitudes de servicio y compromiso social, además del aprendizaje de la ética profesional.

Por sus contenidos y base teórico-metodológica, el software desarrollado en la presente investigación cumple con los planteamientos de una práctica reflexiva.

A este mismo respecto, Díaz Barriga Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) mencionan que los recursos tecnológicos, creados en favor del aprendizaje de los alumnos, deben cumplir dos objetivos: 1) la formación profesional del alumnado en habilidades de alto nivel, y 2) la promoción de la autogestión y la solución de problemas relevantes para las personas y grupos de referencia atendidos. Dichos objetivos se cumplen dentro del software desarrollado al apuntar a un modelo teórico metodológico que posibilita la atención de la orientación psicoeducativa. En donde se muestran estrategias representativas del modelo realizadas por estudiantes y docentes dentro de la modalidad de práctica supervisada en la carrera de psicología de la FES Zaragoza y al vincular estas prácticas con sus referentes teóricos.

La base psicopedagógica que sustenta la utilidad didáctica del software desarrollado en esta investigación aborda el proceso de enseñanza aprendizaje reflexivo, que otorga al alumno un contexto del cual se origina un aprendizaje significativo.

13. Programas utilizados

Para el diseño y desarrollo del software multimedia, sus elementos y los productos multimedia que contiene, se utilizaron los siguientes programas:

- www.storyboardthat.com: Para creación y edición de Storyboards
- Adobe Master Collection CS6:
 - Adobe Illustrator CS6: Para edición y producción de imágenes en vectores
 - Adobe Photoshop CS6: Para edición y producción de imágenes en píxeles
 - Adobe Audition CS6: Para edición y producción de audio
 - Adobe Premiere Pro CS6: Para edición y producción de video
- Reallution:
 - CrazyTalk Animator v3.22: Para creación de animaciones en formato 2D
 - CrazyTalk v8: Para creación de animaciones en formato 2D con apariencia en 3D
- Articulate Storyline 2: Para diseño y producción de software multimedia

CAPÍTULO VIII. Diseño de Software Multimedia y Animaciones

En esta segunda etapa se seleccionó el diseño que lleva la interfaz del software, además de elegir qué tipos de recursos multimedia eran los idóneos en dicho software y las características que debía tener cada uno, tomando en cuenta la población a la cual va dirigido el producto y los objetivos del software.

Se diseñó la estructura del software, el cual se organiza de forma jerárquica. Se produjeron plantillas tomando en cuenta el tamaño, color, imagen de fondo, distribución de los apartados, que cuentan con elementos como: imágenes, cuadros de texto, animaciones, botones.

Se eligieron los programas más adecuados para el desarrollo del software y de los recursos multimedia, dando especial importancia al desarrollo de las animaciones, considerando los requisitos mínimos para poder utilizarlos, su disponibilidad, la facilidad de su utilización y su funcionalidad.

1. Mapa de navegación

A continuación, se muestra el mapa general de navegación del software. Se empieza con una pantalla de título, donde se puede acceder a los créditos y las referencias del software, se continua con la introducción y posteriormente se llega al mapa general de la estructura del proceso de orientación psicoeducativa. En este se localiza un hipervínculo para conocer el mapa completo, en donde se encuentran representadas de forma progresiva las diferentes etapas del proceso de orientación psicoeducativa, dando clic en cada uno de los apartados se puede acceder a los productos multimedia dependiendo de la etapa seleccionada.

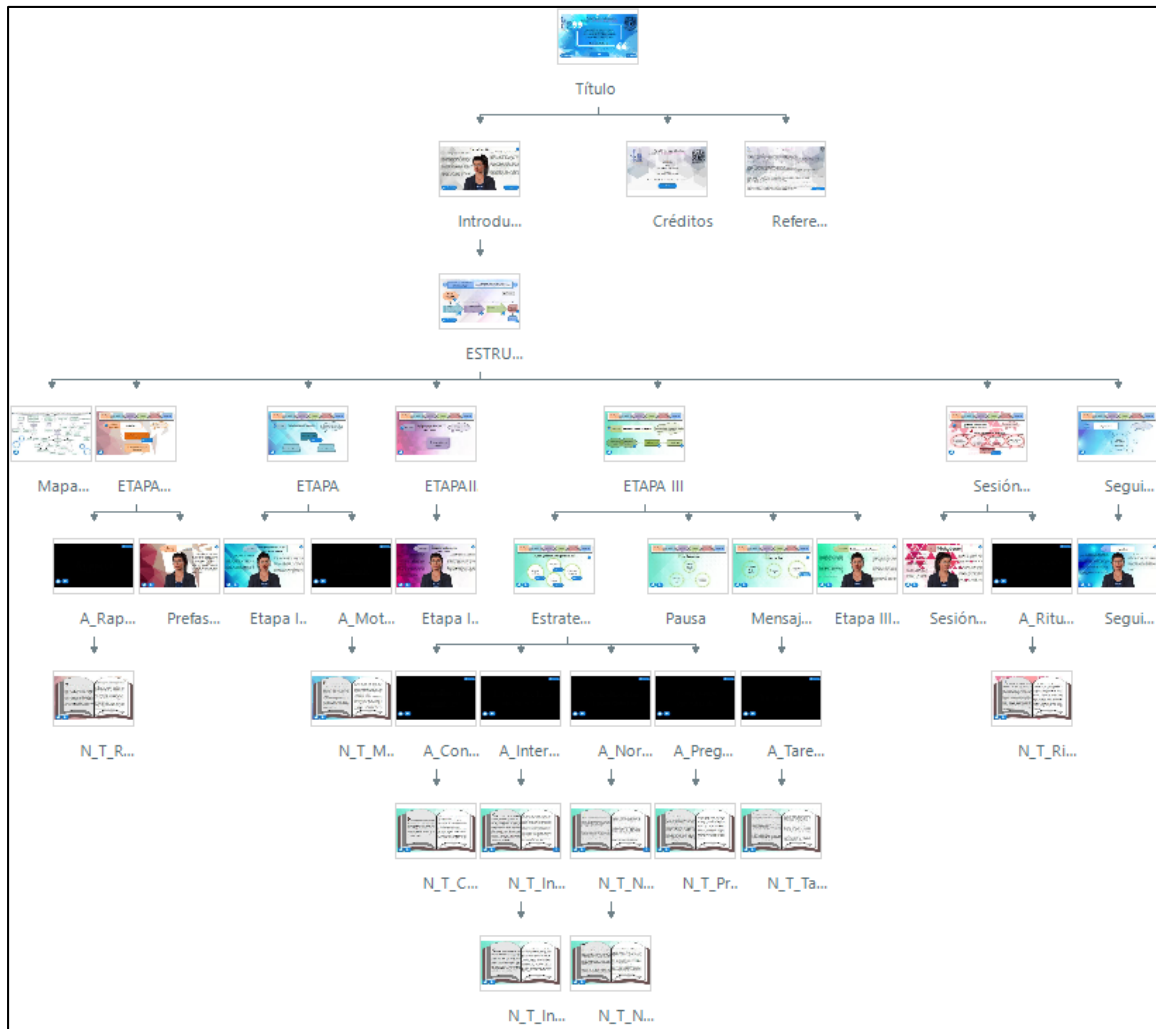


Figura 1. Mapa general de navegación del software multimedia

2. Esquemas de pantallas

2.1. Controladores

Controladores	Descripción
	Botón <i>Créditos</i> : para acceder a la pantalla de créditos
	Botón <i>Referencias</i> : para acceder a la pantalla de referencias
	Botón <i>Siguiente</i> : para acceder a la siguiente diapositiva

	Botón <i>Regresar a pantalla de título</i> : para acceder a la pantalla de título
	Botón <i>Atrás</i> : para regresar a la anterior diapositiva
	Botón <i>Información</i> : despliega un cuadro de texto con información sobre la pantalla en cuestión
	Botón <i>Seleccionar</i> : indica qué elementos de la pantalla tienen un hipervínculo
	Barra de navegación: para navegar entre las etapas de forma más sencilla
	Botón <i>Home</i> : para regresar a la pantalla <i>Mapa general de la estructura del proceso de orientación psicoeducativa</i>
	Botón <i>Descripción de la etapa</i> : para acceder a la pantalla donde se describe la etapa en cuestión mediante una animación
	Botón <i>Animación de la estrategia</i> : Para acceder a la animación de la estrategia en cuestión
	Botón <i>Nota teórica</i> : Para acceder a la nota teórica de la estrategia en cuestión

Tabla 1. Descripción de los Marcadores

2.2. Diseño de las pantallas

A continuación, se muestran los diseños de las diferentes pantallas que componen el software, tomando en cuenta los controladores anteriormente expuestos. El diseño de la interfaz de las plantillas se basa en el mapa general y tiene una distribución jerarquizada, con una forma de navegación lógica y sencilla para el usuario.

Cabe señalar que la relación de aspecto de las pantallas es de 16:9, con un tamaño de 720x405 píxeles, es decir, panorámico o widescreen, lo cual hace más sencilla y novedosa su reproducción en diferentes dispositivos.

2.2.1. Pantalla de título

Pantalla con la que inicia el software (figura 2), en ella se encuentra su nombre, tipo y los logotipos correspondientes a la institución educativa y al proyecto PAPIME 304316. Además, cuenta con botones para acceder a la pantalla de créditos y a la de referencias. Por último, tiene un botón de *Siguiente* para entrar a la pantalla de introducción.

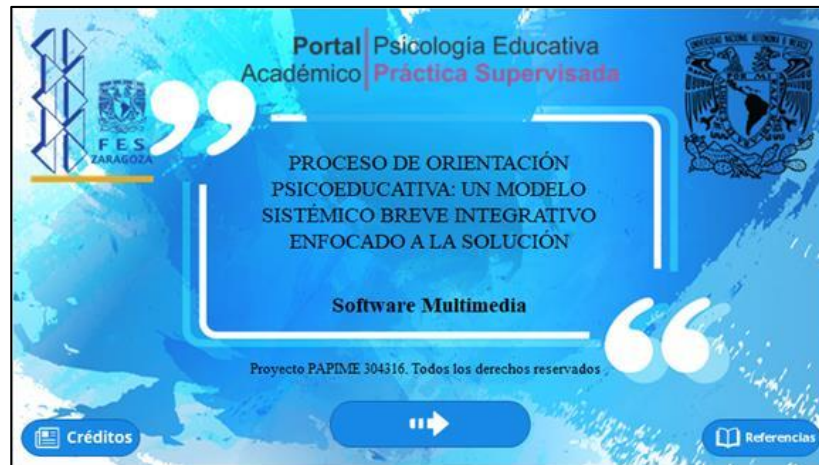


Figura 2. Pantalla de título

2.2.2. Pantalla de Créditos

En la siguiente pantalla (figura 3) se muestran los créditos del software, con los logotipos correspondientes, además de un botón de *Atrás* para regresar a la pantalla de título.

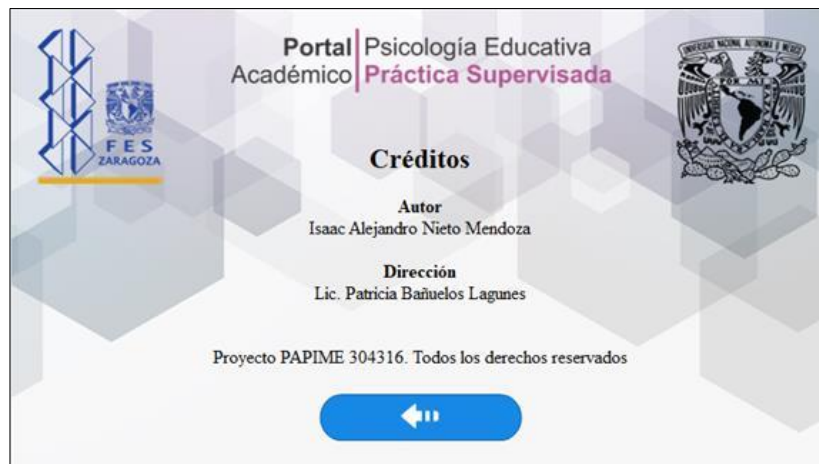


Figura 3. Pantalla de créditos

2.2.3. Pantalla de Referencias

En esta pantalla (figura 4) se muestran las referencias que contienen la información que sustentan la base teórica del software. Cuenta con un botón de *Atrás* para regresar a la pantalla de título.

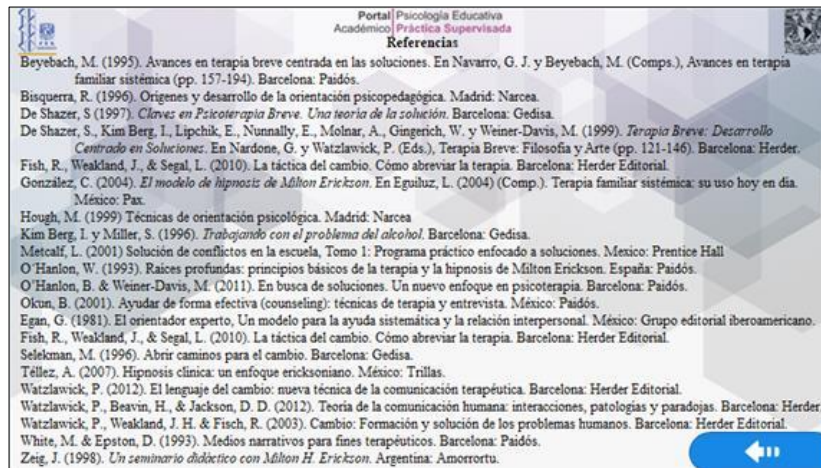


Figura 4. Pantalla de referencias

2.2.4. Pantalla: Introducción

Pantalla (figura 5) que cuenta con una breve introducción hacia el modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución. El mensaje se transmite de forma escrita mediante cuadros de texto, y de forma verbal mediante una animación 2D con apariencia en 3D. Contiene un botón de *Información* que da instrucciones sobre la pantalla, y dos botones de navegación, uno para regresar a la pantalla de título y el otro para ir a la siguiente pantalla.

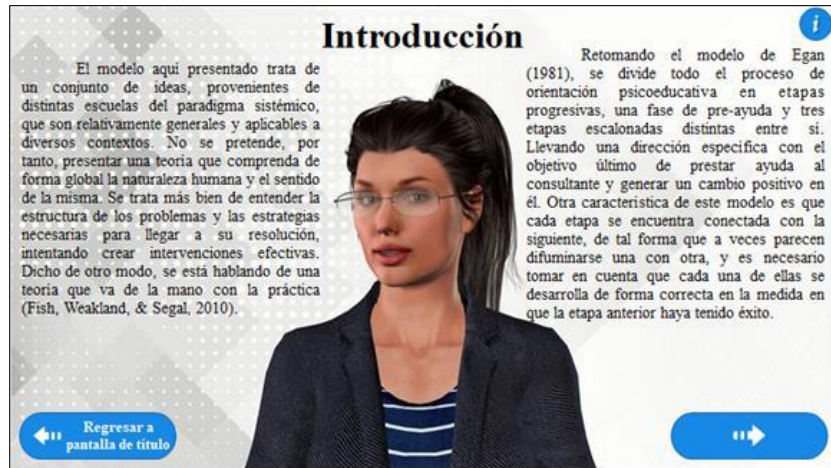


Figura 5. Pantalla Introducción

2.2.5. Pantalla: Mapa general de la estructura del proceso de orientación psicoeducativa

La siguiente pantalla (figura 6) es considerada como la principal (Home) para navegar entre los diferentes apartados del software, en ella se muestra el mapa general del proceso de orientación psicoeducativa, desde donde se puede acceder a las diferentes pantallas de las etapas del modelo y al mapa conceptual completo. Además, cuenta con botones de *Selección* que indican las figuras que tienen hipervínculos, y un botón para regresar a la pantalla de título.



Figura 6. Pantalla Mapa general del proceso de orientación psicoeducativa

2.2.6. Pantalla: Mapa conceptual completo

En esta pantalla (Figura 7) se muestra el mapa conceptual completo del modelo de intervención, también cuenta con un botón de *Home* para regresar a la pantalla principal.

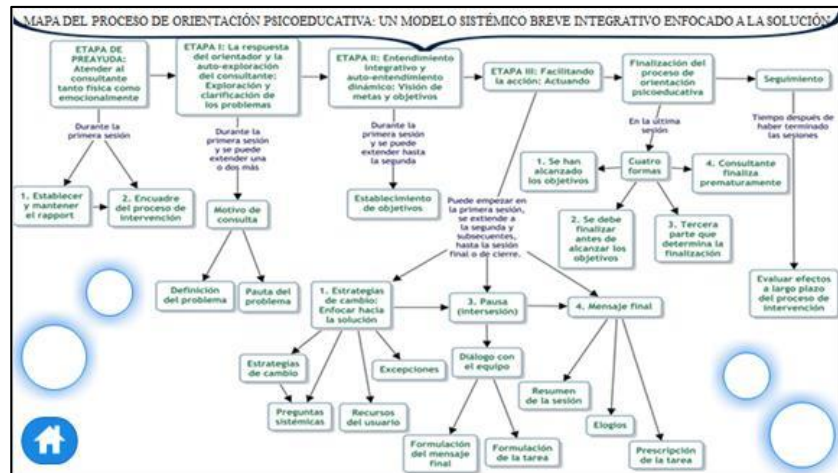


Figura 7. Pantalla Mapa conceptual completo

2.2.7. Pantalla: Etapa de pre-ayuda: Atender

En la Pantalla (Figura 8) se exponen los componentes de la etapa de pre-ayuda. Cuenta con una barra de navegación para acceder a cualquier etapa, un botón para ir a la descripción de la etapa, otro para acceder a la animación de una estrategia de cambio, y uno para regresar a la pantalla principal.

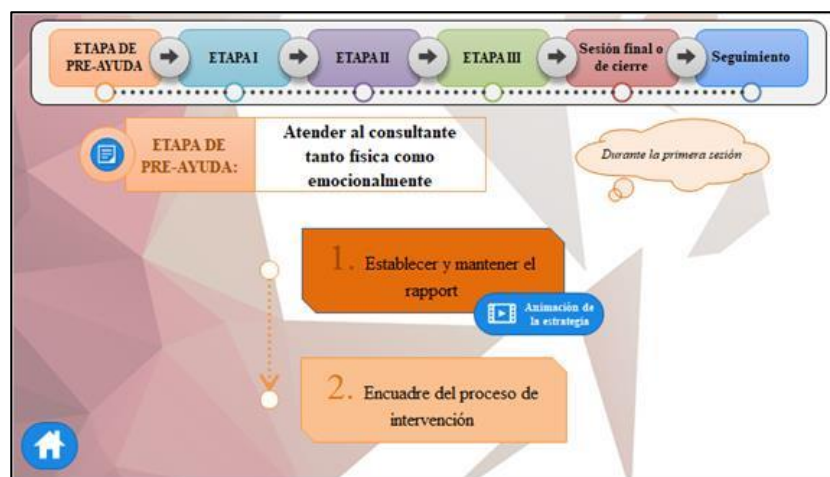


Figura 8. Pantalla Etapa de pre-ayuda

2.2.8. Pantalla: Etapa I. La respuesta del orientador y la auto-exploración del consultante: Exploración y clarificación de los problemas

En la siguiente pantalla (Figura 9) se muestran las características que componen la Etapa I, además de contar con una barra de navegación para acceder a cualquier etapa, un botón para ir a la descripción de la etapa, otro para acceder a la animación de una estrategia de exploración y uno para regresar a la pantalla principal.

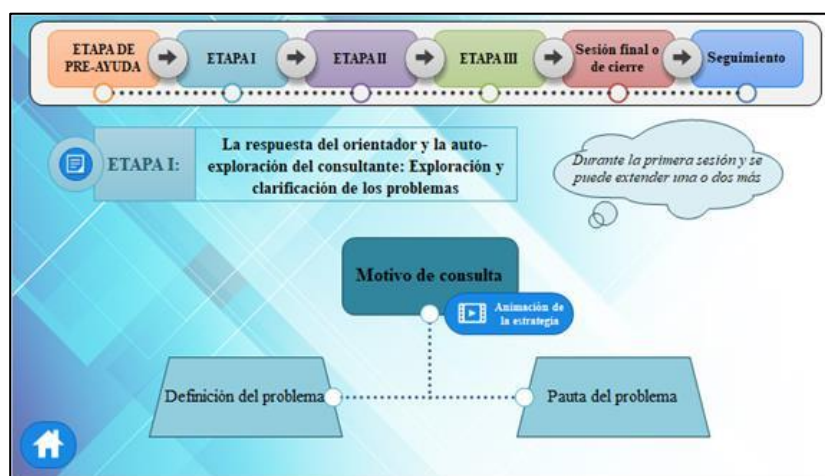


Figura 9. Pantalla Etapa I

2.2.9. Pantalla: Etapa II. Entendimiento integrativo y Auto-entendimiento dinámico: Visión de metas y objetivos

En esta pantalla (figura 10) se presentan los componentes de la Etapa II. Cuenta con barra de navegación para acceder a cualquier etapa, un botón para ir a la descripción de la etapa y otro para regresar a la pantalla principal.

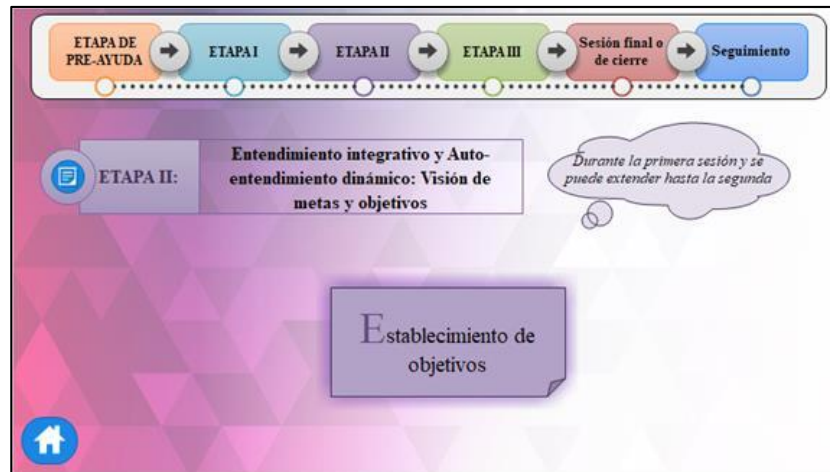


Figura 10. Pantalla Etapa II

2.2.10. Pantalla: Etapa III. Facilitando la acción: Actuando

Pantalla (figura 11) en la que se muestran los diferentes componentes de la Etapa III. Además, contiene una barra de navegación para acceder a cualquier etapa, botones de *Selección* que indican las figuras que tienen hipervínculos y dos botones, uno para ir a la descripción de la etapa y el otro regresar a la pantalla principal.

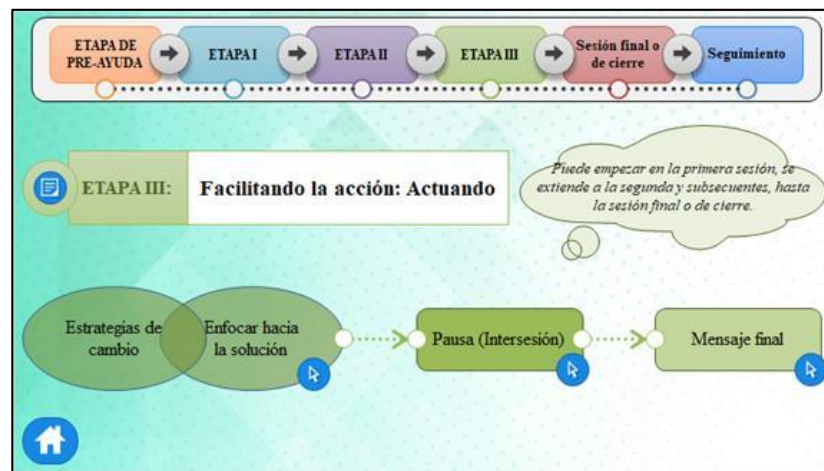


Figura 11. Pantalla Etapa III

2.2.11. Pantalla: Estrategias de cambio (Dentro de Etapa III)

Pantalla (figura 12) que se encuentra dentro de la Etapa III, en ella se presentan algunos ejemplos de las estrategias de cambio y botones para acceder a sus respectivas animaciones. Consta de una barra de navegación para acceder a cualquier etapa, un botón de información acerca de la pantalla, un botón de *Atrás* para regresar a la pantalla anterior y otro de *Home* para regresar a la pantalla principal.



Figura 12. Pantalla Estrategias de cambio

2.2.12. Pantalla: Pausa (Dentro de Etapa III)

Esta pantalla (figura 13) se encuentra dentro de la Etapa III, en ella se muestran los elementos que componen la pausa. Además de contar con una barra de navegación para acceder a cualquier etapa, un botón de *Atrás* para regresar a la pantalla anterior y otro de *Home* para regresar a la pantalla principal.

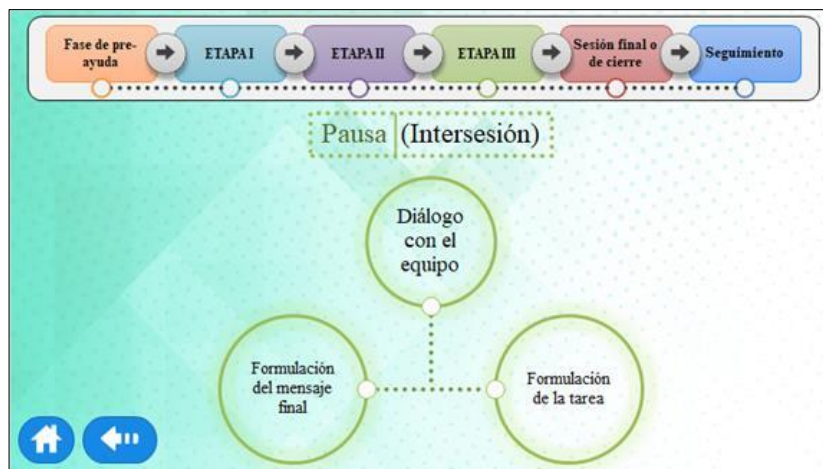


Figura 13. Pantalla Pausa

2.2.13. Pantalla: Mensaje final (Dentro de Etapa III)

La siguiente pantalla (figura 14) está dentro de la Etapa III, en ella se exponen los elementos que integran el mensaje final. Está compuesta por una barra de navegación para entrar a cualquier etapa, un botón de información acerca de la pantalla, otro para acceder a la animación de una estrategia de cambio, otro para regresar a la pantalla anterior y uno para regresar a la pantalla principal.



Figura 14. Pantalla Mensaje final

2.2.14. Pantalla: Finalización del proceso de orientación psicoeducativa

En la pantalla (Figura 15) se muestran las características que componen la etapa de Finalización del proceso de orientación psicoeducativa. Contiene una barra de navegación

para acceder a cualquier etapa, un botón para ir a la descripción de dicha etapa, otro para acceder a la animación de una estrategia de cambio y uno para regresar a la pantalla principal.



Figura 15. Pantalla Finalización del proceso de orientación psicoeducativa

2.2.15. Pantalla: Seguimiento

En la siguiente pantalla (Figura 16) se exponen las características de la etapa de Seguimiento. Está conformada por una barra de navegación para acceder a cualquier etapa, un botón para ir a la descripción de dicha etapa y uno para regresar a la pantalla principal.

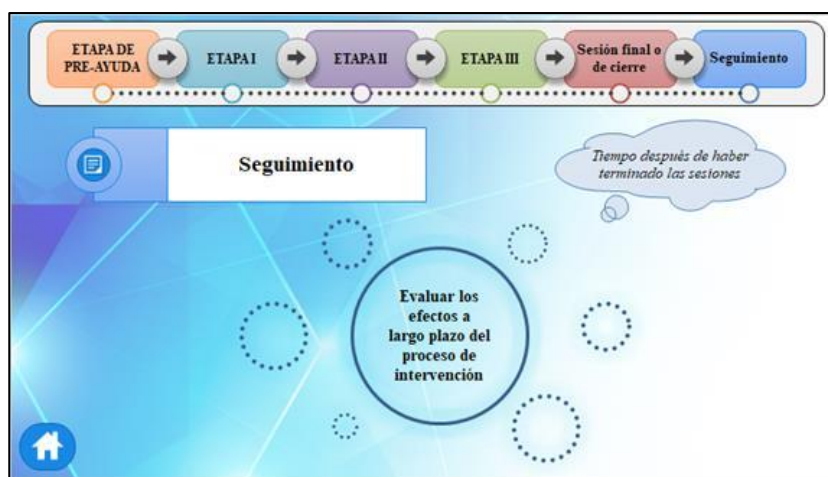


Figura 16. Pantalla Seguimiento

2.2.16. Pantallas de Descripción de la Etapa (Animación)

A continuación, se muestra el formato que tienen todas las pantallas que contienen la descripción de alguna etapa (figura 17), donde el mensaje se transmite de forma escrita mediante cuadros de texto, y de forma verbal mediante una animación 2D con apariencia en 3D. Además, contiene un botón de *Información* que da instrucciones acerca de la pantalla, y dos botones de navegación, uno para regresar a la pantalla principal y el otro para regresar a la pantalla anterior.

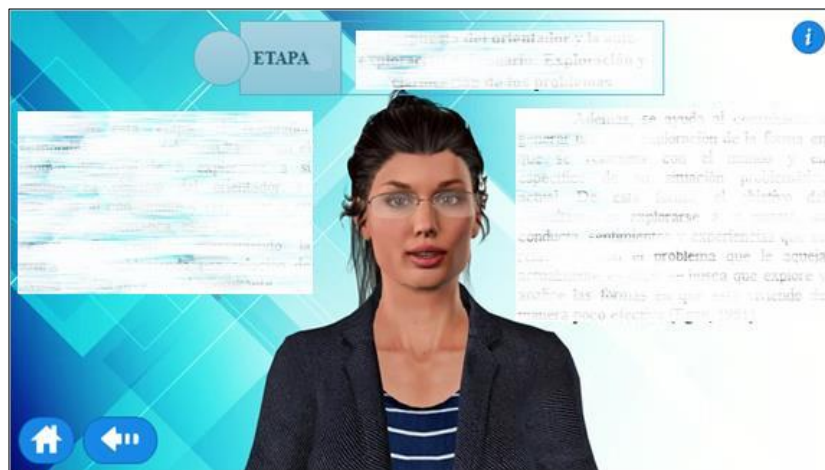


Figura 17. Pantalla Descripción de la Etapa

2.2.17. Pantallas de Animación de la estrategia de cambio

En la figura 18, se muestra el diseño que manejan todas las pantallas que exponen una animación referente a alguna estrategia de cambio, en este caso el clip de video abarca todo el espacio de la pantalla, en el cual se presentan animaciones 2D y animaciones 2D con apariencia en 3D. Además, la pantalla cuenta con un botón para acceder a la nota teórica de la estrategia de cambio en cuestión. También tiene un botón para regresar a la pantalla anterior y otro para regresar a la pantalla principal.



Figura 18. Pantalla de Animación de la estrategia de cambio

2.2.18. Pantallas de Nota teórica de la estrategia de cambio

Por último, en la figura 19 se muestra el formato que manejan todas las pantallas que muestran una nota teórica de alguna estrategia de cambio. El mensaje se transmite mediante cuadros de texto que están sobre la imagen de un libro abierto. Cuenta con un botón para regresar a la pantalla anterior y otro para regresar a la pantalla principal.

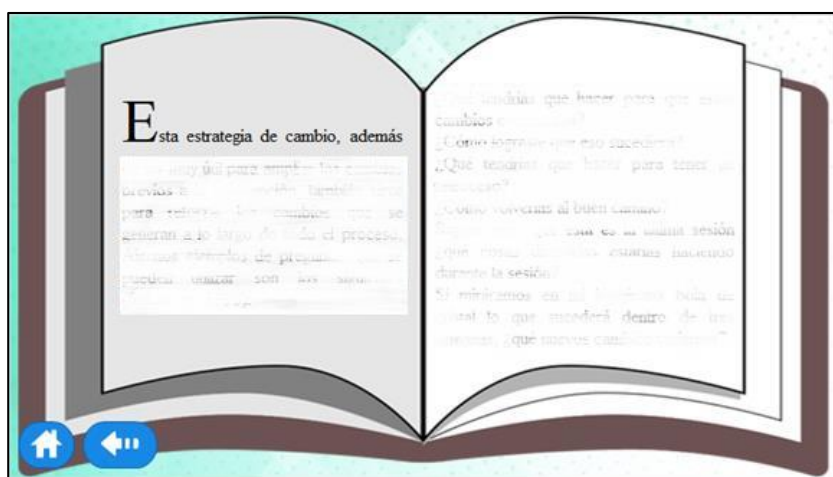


Figura 19. Pantalla de Nota teórica de la estrategia de cambio

3. Prototipo

Después de crear el mapa de navegación y los esquemas de las pantallas, se desarrolló el prototipo del software, con la integración de todos los elementos que incluye la versión final, pero con un diseño más básico. Así, se integraron la forma de navegación y el diseño de toda la interfaz.

4. Elementos multimedia

Como se mencionó en el capítulo anterior, los elementos multimedia utilizadas fueron texto, imágenes y animaciones, poniendo especial énfasis al desarrollo de animaciones digitales 2D y 2D con apariencia en 3D. En el siguiente capítulo se abordará con mayor detalle la integración de estos recursos multimedia.

CAPÍTULO IX. Resultados: Desarrollo del Software Multimedia

Didáctico Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico

Breve Integrativo Enfocado a la Solución

En este capítulo se muestra la versión final del software, así como su modo de uso y funcionalidad. Lo cual corresponde a la tercera etapa del procedimiento para el desarrollo del software multimedia.

La etapa de desarrollo implica los elementos técnicos que vayan a ser utilizados para la elaboración y la conjunción de dichos elementos.

En esta etapa se desarrolla por completo el software y los recursos multimedia que lo conforman, en este caso animaciones. Así, se producen todos los elementos multimedia, realizando pruebas informales y editando constantemente, para asegurar la funcionalidad completa del software.

1. Elementos multimedia

1.1. Animaciones

Se desarrollaron en total ocho animaciones donde se ejemplifican diferentes estrategias de cambio correspondientes a las etapas del proceso de atención. Para su creación se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- 1) Primero se revisaron aproximadamente 300 transcripciones o resúmenes de casos, en versión electrónica y física, del archivo de la Doctora Bengoa, correspondientes a la atención brindada en el programa de orientación psicoeducativa correspondientes a la modalidad de *practica supervisada* del área de psicología educativa, de la carrera de psicología en la FES Zaragoza,

- 2) Se seleccionaron los que cumplieron con las siguientes características y criterios: a) que brindara suficiente información sobre el consultante y el desarrollo de las sesiones; b) que proporcionara una transcripción clara para poder utilizarla en los guiones; c) que representara de forma adecuada la estrategia que se pretendía mostrar, en este caso se tomó especial importancia a la ejecución de la estrategia por parte del psicorientador; d) que el consultante hubiera concluido con éxito el proceso de psicorientación, se excluyeron aquellos casos en los que el consultante abandonó el proceso. Se rescataron un total de 22 casos que cumplían con los criterios de selección, pero por motivos de tiempo sólo se ocuparon siete de ellos para desarrollar las ocho animaciones, tomando en cuenta aquellos casos donde se representara de manera más clara la estrategia en cuestión.
- 3) A continuación, se seleccionaron fragmentos de las transcripciones de los casos elegidos, donde se aparece claramente la estrategia de cambio que se quería mostrar. A partir de los extractos se crearon guiones con elementos específicos que permitieron generar una secuencia explicativa y un diálogo asociado a la secuencia, incluyendo los diálogos de cada personaje, y así, contar con una guía práctica y estructurada que permitiera desarrollar las animaciones.
- 4) El siguiente paso consistió en desarrollar un storyboard por cada guion (ANEXO 1), que incluyera elementos explicativos como imágenes, globos de texto y cuadros de texto con descripciones, esto con la finalidad de contar con guiones gráficos que facilitaran la creación de las ocho animaciones. Para lograrlo se ocupó el sitio web <https://www.storyboardthat.com>, el cual cuenta con una plataforma para crear y editar guiones gráficos.

- 5) Con ayuda del programa *Audition CS6*, de la paquetería de *Adobe Master Collection CS6*, se grabaron y editaron las voces correspondientes a los diferentes personajes que integran las animaciones.
- 6) Se desarrollaron y editaron imágenes utilizando programas de la paquetería de *Adobe Master Collection CS6*, como *Illustrator CS6* y *Photoshop CS6*, para la creación de personajes y las imágenes de fondo de las diferentes animaciones.
- 7) Con ayuda de los programas *CrazyTalk Animator v3.22* para la creación de animaciones en formato 2D y *CrazyTalk v8* para creación de animaciones en formato 2D con apariencia en 3D, se desarrollaron las animaciones correspondientes a las estrategias de cambio seleccionadas. Con el primer programa se desarrollaron las animaciones de la interacción entre el psicorientador(a), el equipo y el(la) consultante. Con el segundo programa se desarrollaron las animaciones del diálogo del narrador, donde se describe el contexto, datos generales del psicorientador, el consultante y datos técnicos sobre la estrategia en cuestión. Al final, se integraron los productos resultantes de los dos pasos anteriores, es decir, las imágenes y los audios.
- 8) Por último, ya teniendo todos los clips de video de las animaciones por separado, se procedió a ensamblarlas y darles una secuencia lógica tomando en cuenta lo escrito en los guiones, para tal acción se utilizó el programa *Premiere Pro CS6* de la paquetería de *Adobe Master Collection CS6*, así, se editaron los videos, agregando efectos y una pantalla de introducción.
- 9) El producto final fueron ocho videos de las animaciones, donde se representan ocho estrategias de cambio del proceso de orientación psicoeducativa con un enfoque sistémico: establecer rapport, motivo de consulta, normalización y reencuadre,

pregunta de escala, intervención indirecta, consolidar el cambio, prescripción de la tarea y ritual de cierre.

Además, se desarrollaron otras siete animaciones, ocupando solamente el programa *CrazyTalk v8* para creación de animaciones en formato 2D con apariencia en 3D, utilizando una voz predeterminada de dicho programa, esto con la finalidad de transmitir de forma verbal la introducción y la descripción de cada una de las etapas del proceso de orientación psicoeducativa.

1.2. Imágenes

Utilizando programas de edición de imágenes de la paquetería de *Adobe Master Collection CS6*, como *Illustrator CS6* y *Photoshop CS6*, se crearon y editaron las imágenes correspondientes a los fondos de cada pantalla y la imagen del mapa conceptual completo de todo el proceso de orientación psicoeducativa.

2. Desarrollo del software multimedia didáctico: plantillas, pantallas, navegación e integración

Para una mejor comprensión del desarrollo del software, se dividen las pantallas en diferentes grupos, tomando en cuenta la forma en que están conectadas entre sí.

El software está compuesto por ocho grupos de pantallas: un grupo de inicio, un grupo que compone la pantalla principal o *Home* y, por último, seis grupos que componen las diferentes etapas del modelo de orientación psicoeducativa.

Debido a que en el capítulo anterior ya se describieron los tipos de pantallas, su diseño, información que proporciona y marcadores, este capítulo se dedicará a explicar la

navegación entre las pantallas, la forma en que están conectadas y la lógica de su funcionalidad.

2.1. Grupo de Inicio

Como se puede apreciar en la figura 20, en el conjunto de pantallas denominado grupo de inicio, la primera pantalla es la de *Título*, la cual cuenta con botones para acceder a las pantallas de *Introducción*, *Créditos* y *Referencias*, con las que finaliza este grupo.

Mediante la pantalla de *Introducción*, se puede acceder a la pantalla *Mapa general del proceso de orientación psicoeducativa o pantalla principal* y que conecta con el grupo de pantallas denominado *Etapas del Proceso de Orientación Psicoeducativa*.

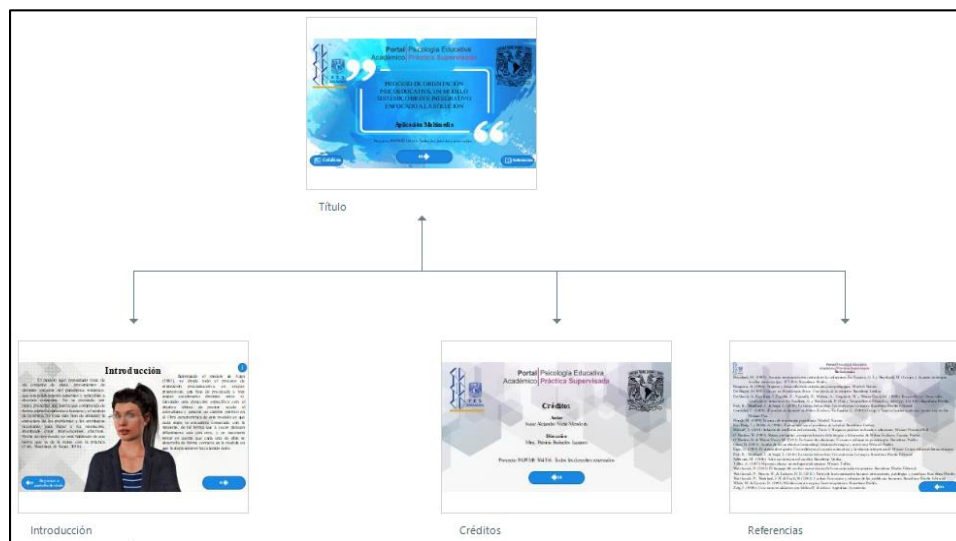


Figura 20. Grupo de Inicio

2.2. Grupo Pantalla principal o Home

Compuesto por la pantalla *Mapa general del proceso de orientación psicoeducativa*, se accede a ella a través de la pantalla de *Introducción*. La pantalla principal conecta, por un lado, con la pantalla del *mapa conceptual completo*, y por otro, con las seis pantallas correspondientes a cada una de las etapas

2.3. Grupo Etapas del Proceso de Orientación Psicoeducativa

El siguiente grupo es denominado *Etapas del Proceso de Orientación Psicoeducativa* (figura 21), se puede considerar la pantalla principal o home como su primera pantalla. Se accede a ellas por medio de esta pantalla general, cada etapa conforma su propio grupo de pantallas. De la misma forma, cada una de las pantallas cuenta con marcadores para navegar a cualquier pantalla del grupo o de otros grupos. A continuación, describiremos cada uno de esos grupos.

Es importante precisar que las abreviaturas *A_* y *N_T* de las imágenes que contienen las pantallas, corresponden a *Animación* y *Nota teórica* respectivamente

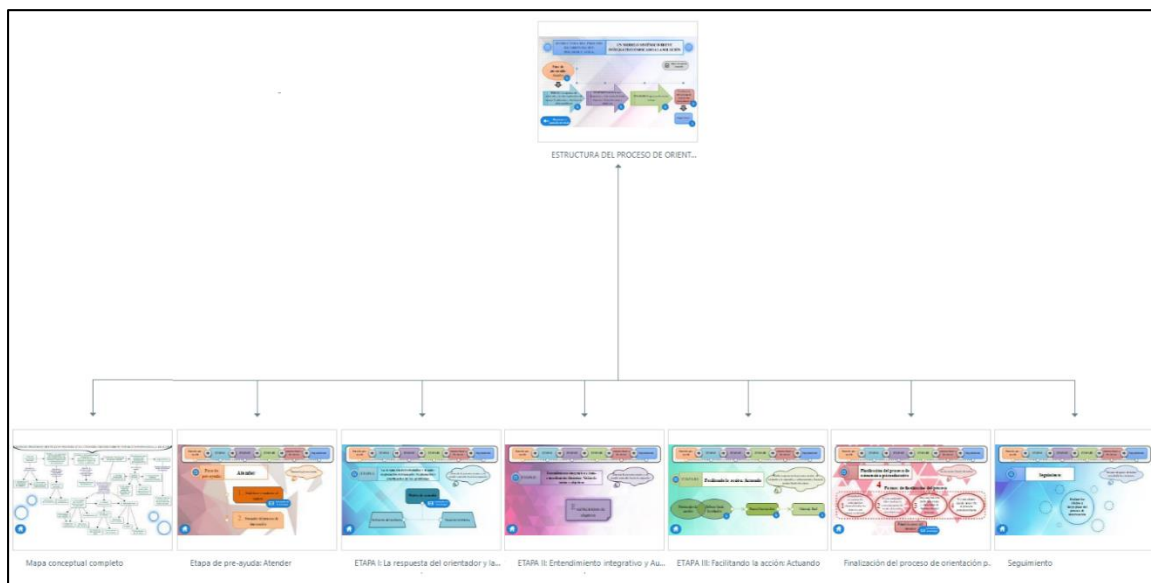


Figura 21. Grupo Etapas del Proceso de Orientación Psicoeducativa

2.4. Grupo Etapa de pre-ayuda

En el grupo denominado *Etapa de pre-ayuda* (figura 22), se encuentran todas las pantallas correspondientes a dicha etapa. A través de la primera pantalla se puede acceder a la pantalla que contiene la descripción de la etapa y la de la animación de la estrategia de cambio *Establecer Rapport*, dentro de la cual hay un marcador para poder acceder a la pantalla que contiene la nota teórica de la estrategia de cambio. Las pantallas cuentan con marcadores para navegar a cualquier pantalla del grupo o de otros grupos.

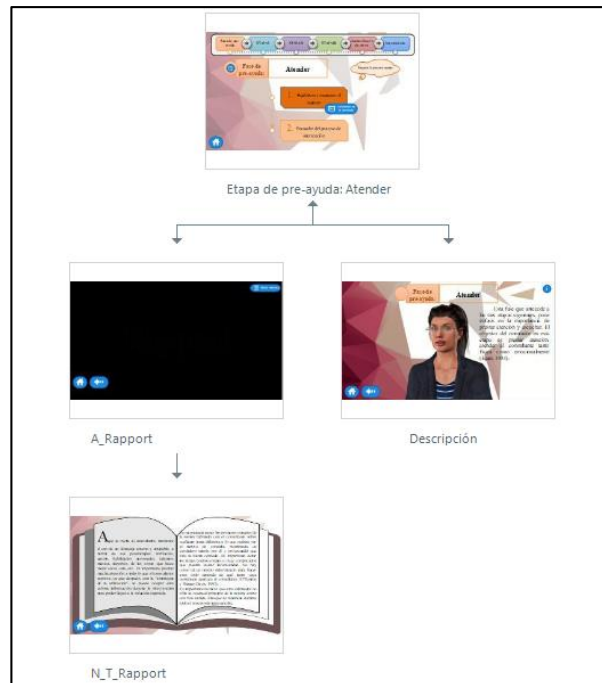


Figura 22. Grupo Etapa de pre-ayuda

2.5. Grupo Etapa I

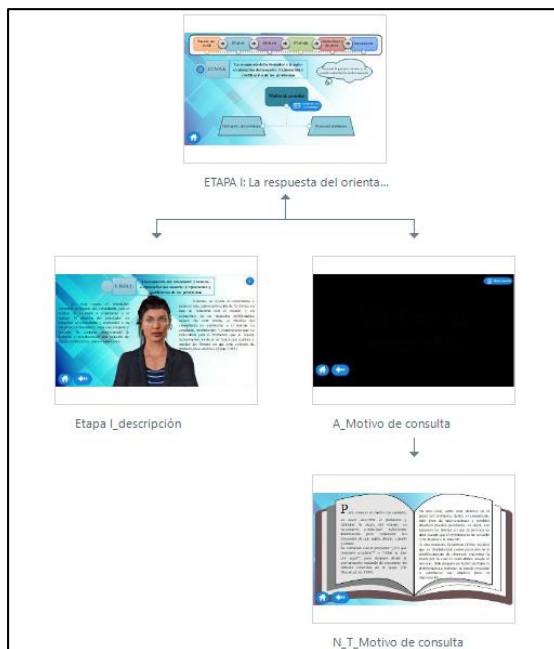


Figura 23. Grupo Etapa I

El grupo *Etapa I* (figura 23), contiene las pantallas correspondientes a dicha etapa. La primera pantalla cuenta con botones para acceder a la pantalla de la descripción de la etapa y a la que muestra la animación de la estrategia de cambio *Motivo de consulta*, dentro de esta hay un marcador para entrar a la pantalla que contiene la nota teórica de dicha estrategia.

Las pantallas cuentan con marcadores para navegar a cualquier pantalla del grupo o de otros grupos.

2.6. Grupo Etapa II

El siguiente grupo se denomina *Etapa II* (figura 24), donde se encuentran las pantallas correspondientes a dicha etapa.

La primera pantalla cuenta con botones para acceder a la descripción de la etapa.

Las pantallas cuentan con marcadores para navegar a cualquier pantalla del grupo o de otros grupos.

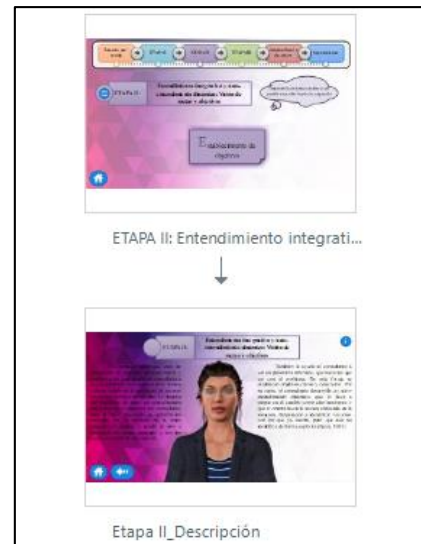


Figura 24. Grupo Etapa II

2.7. Grupo Etapa III

El grupo denominado *Etapa III* (figura 25), está conformado por las pantallas correspondientes a dicha etapa. A través de la primera pantalla se puede acceder, por un lado, a la pantalla que contiene la descripción de la etapa, y por otro, a las tres pantallas correspondientes a cada uno de los componentes de la etapa en cuestión, las cuales son *Estrategias de cambio/enfocar hacia la solución*, *Pausa* y *Mensaje final*.

Dentro de la pantalla *Estrategias de cambio* se puede acceder a las animaciones de las estrategias *Pregunta de escala*, *Normalización* y *Reencuadre*, *Intervención indirecta* y *Consolidar el cambio*, en cada una de estas pantallas se encuentra un marcador para acceder a su respectiva nota teórica.

Por último, en la pantalla de *Mensaje final*, se puede acceder a la animación de la estrategia *Tarea ritual*, dentro de la cual hay un marcador para ingresar a la nota teórica de la estrategia. Las pantallas cuentan con marcadores para navegar a cualquier pantalla del grupo o de otros grupos



Figura 25. Grupo Etapa III

2.8. Grupo Finalización del proceso

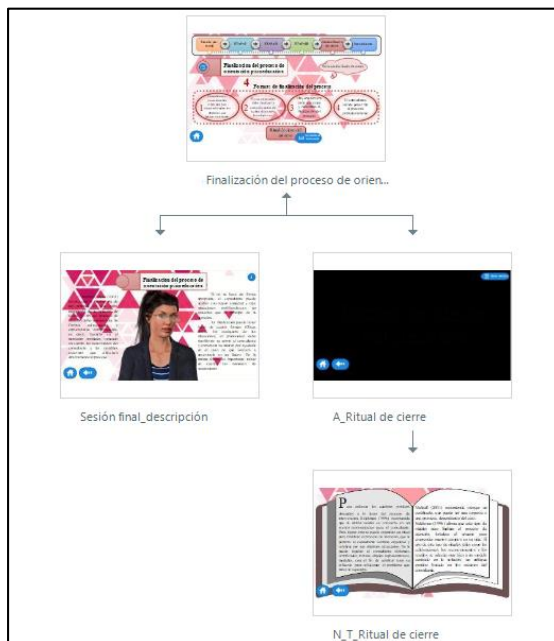


Figura 26. Grupo Finalización del proceso

En el grupo denominado *Finalización del proceso* (figura 26), se encuentran todas las pantallas correspondientes a dicha etapa. A través de la primera pantalla se puede acceder a la pantalla que contiene la descripción de la etapa y a la que muestra la animación de la estrategia de cambio *Ritual de cierre*, donde se encuentra un marcador para acceder a la pantalla que contiene la nota teórica de la estrategia de cambio. Las pantallas cuentan con marcadores para navegar a cualquier pantalla del grupo o de otros grupos.

2.9. Grupo Seguimiento

Este grupo es denominado *Seguimiento* (figura 27), donde se encuentran las pantallas correspondientes a dicha etapa.

La primera pantalla cuenta con botones para acceder a la descripción de la etapa.

Las pantallas cuentan con marcadores para navegar a cualquier pantalla del grupo o de otros grupos.



Figura 27. Grupo Seguimiento

CAPÍTULO X: Propuesta de Evaluación y Publicación del Software

Multimedia Didáctico

1. Propuesta de evaluación del software

Tomando en cuenta la metodología que se siguió para desarrollar el software, la parte final del procedimiento corresponde a la evaluación. Debido a los alcances de la presente investigación, no fue posible llegar a la etapa de evaluación del producto final, por ese motivo se hace una propuesta de evaluación para una investigación futura.

Considerando la base teórica con la que cuenta el software, se recomienda que la evaluación se realice por un grupo de expertos y estudiantes de psicología (ANEXO 3). Es conveniente que se incluya a alumnos y docentes de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, que se encuentren en el área de psicología educativa, de esta forma se evaluará la practicidad de cada uno de los apartados y la riqueza de su información en relación a la modalidad de práctica supervisada.

Se propone crear dos grupos de expertos, uno donde su formación profesional sea sobre orientación psicoeducativa y el paradigma sistémico, con la finalidad de que evalúen el contenido teórico y hagan sugerencias sobre la información que se podría incluir al software. Un segundo grupo estaría integrado por expertos en software multimedia, para que evalúen la funcionalidad de todo el programa en sí, tomando en cuenta el diseño de las pantallas, la conexión entre ellas, la forma de navegación y los productos multimedia que la componen.

Para los estudiantes se formula un plan con dos grupos, uno de estudiantes que hayan cursado la modalidad de práctica supervisada con atención a adolescentes en el área

socioafectiva y otro que no hayan trabajado con esta población. De esta forma se obtendrá información acerca de quienes poseen conocimientos del tema y aquellos que tienen menos información del mismo.

Los datos arrojados en la evaluación se registrarán y analizarán de forma sistemática, para poder realizar las adecuaciones necesarias al software y presentar una última versión que cumpla con las necesidades de los usuarios.

2. Publicación del software multimedia

Después de concluir la elaboración del software y la evaluación del mismo, se debe proceder a implementar el software multimedia denominado *Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución* en el portal académico *pspefes.org*, sitio web desarrollado por el proyecto PAPIME 304316.

CAPÍTULO XI: Conclusiones

La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten a las instituciones educativas estar a la vanguardia en cuanto a los métodos de enseñanza, mejorando así el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitando la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes al brindarles información más contextualizada.

El objetivo principal de la presente tesis es el desarrollo de un software educativo, en el que se integran animaciones como recursos multimedia, con la finalidad de exponer la estructura del proceso de orientación psicoeducativa que sigue un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución.

Una vez desarrollado el software se concluye lo siguiente:

- Al alcanzar el objetivo de crear un software multimedia didáctico, dirigido, principalmente, a estudiantes y docentes de la carrera de psicología en el área de psicología educativa, se espera que sirva de apoyo a quienes atienden a niños y adolescentes en el área socioafectiva y al mismo tiempo sea un vínculo de comunicación entre docentes con diferentes enfoques teóricos y estudiantes que no tengan la oportunidad de realizar acciones profesionales con esta población.
- Al realizar el análisis de los fundamentos teóricos que sustentan un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución en orientación psicoeducativa y exponerlo a través de animaciones y textos complementarios, se busca que se logre mejorar el aprendizaje y una mayor retención de la información.

- Al ser un software escalable se permite enriquecer la información con la participación de otros docentes del área de psicología educativa, por ejemplo, se podrían incluir más animaciones representativas de las estrategias de cambio.
- Como ya se mencionó, es necesario abordar la última parte del procedimiento, que es la etapa de evaluación, donde se determinará la funcionalidad y practicidad del software desarrollado.

En este punto, es importante recalcar la importancia de crear recursos digitales como apoyo a la enseñanza en las escuelas. Haciendo uso de entornos virtuales, que se le permita al alumno enfrentarse a situaciones dentro de un contexto simulado, que se acerca lo más posible a un entorno real, tal situación se puede conseguir haciendo uso de las TIC.

Existen algunas desventajas que se deben tomar en cuenta al momento de desarrollar este tipo de software educativo:

- En primer lugar, aunque vivimos en la era de la información, no toda la población cuenta con dispositivos electrónicos que cumplan los requisitos mínimos para poder correr este tipo de programas informáticos.
- Aunque este tipo de software, simule muy bien los entornos en donde surgen los conocimientos, nunca lograrán sustituir a la realidad misma. Entonces se deben ocupar para acercarse al contexto, pero no para reemplazarlo.
- Además, en el aspecto de creación de contenidos digitales, es necesario capacitar a docentes y alumnos en el uso, manipulación y desarrollo de estos entornos virtuales.
- La creación de software por parte de los involucrados en forma directa en el proceso educativo permite determinar con claridad los objetivos del mismo, sin embargo, el

desconocimiento en el manejo de programas obliga a utilizar un tiempo considerable en la capacitación para su desarrollo.

Aun así, las ventajas que acarrearán el uso de estas herramientas tecnológicas es mayor, tomando en cuenta las facilidades que brindan para generar nuevos conocimientos en un entorno educativo. Por lo que se recomienda la continua capacitación de los docentes en estos entornos virtuales, la utilización de más recursos digitales dentro de sus programas de estudio. Aprovechando todas las herramientas digitales de las cuales se disponga, valorando su funcionalidad y utilidad práctica dependiendo del área de conocimiento.

Por otro lado, es bien sabido que los estudiantes ocupan las TIC para realizar sus labores escolares, pero esto no garantiza que la información que consulten sea de calidad, verídica y con fuentes confiables. Por eso se ofrece la alternativa de brindarles recursos que cumplan con ciertos estándares de calidad, evaluados por profesionales capacitados, para que así los alumnos puedan continuar con su desarrollo profesional, recibiendo un aprendizaje más significativo. A este mismo respecto, se hace necesario promover el adecuado uso de los recursos digitales, como un medio para conseguir información valiosa que sostenga la formación profesional.

Tomando en cuenta todos los beneficios que se obtienen mediante este tipo de investigaciones, se propone el desarrollo de futuros estudios donde se creen más recursos multimedia que puedan beneficiar la formación de los estudiantes de la carrera de psicología, de la FES Zaragoza en particular, y a toda la población interesada.

Para poder llevar a cabo tales acciones, es vital el trabajo en conjunto con otros profesionales de distintas disciplinas, creando así equipos multidisciplinarios en donde cada

uno aporte ideas de acuerdo a su área de conocimiento. Generando así recursos enriquecidos con información de calidad.

Se espera que la creación y utilización de este tipo de software multimedia educativo, permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el alumno y el profesor y fomente conductas autodidactas por parte del estudiante.

REFERENCIAS

- Antúnez del Cerro, N., & Castro, A. (2010). MuPAI animado: Propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(2). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551279008>
- Badano, M. D. R., Basso, R. A., Benedetti, M. G., Angelino, M. A., & Ríos, J. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(28). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/145/14502802/>
- Bañuelos, P. & Buenrostro, A. (2018). *Formación profesional del psicólogo en la práctica supervisada del área educativa*. Pendiente de publicar.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Lohlé-Lumen.
- Bateson, G., & Ruesch, J. (1965). *Comunicación: la matriz social de la psiquiatría*. Paidós.
- Bateson, G., Jackson, D. D., & Haley, J. W. (1956). Hacia una teoría de la esquizofrenia. *Ciencia del comportamiento*, 1, 251-264.
- Belloch Ortí, C. (2005). Desarrollo de aplicaciones multimedia interactivas. *Unidad de Tecnología Educativa*, 1-10. Recuperado de:
<https://www.uv.es/bellohc/pdf/pwtic5.pdf>
- Belloch Ortí, C. (2006). Aplicaciones multimedia interactivas: Clasificación. *Valencia: Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia*. Recuperado de:
<http://www.uv.es/bellohc/pdf/pwtic3.pdf>
- Berg, I. K. & Steiner, T. (2003). *Children's Solution Work*. USA: W. W. Norton & Company

- Berg, I. & Miller, S. (1996). *Trabajando con el problema del alcohol*. Barcelona: Gedisa.
- Beyebach, M. (1995). Avances en terapia breve centrada en las soluciones. En Navarro, G. J. y Beyebach, M. (Comps.), *Avances en terapia familiar sistémica* (pp. 157-194). Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bradford, K. (1994). *Estética del cambio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Buenrostro, Á. & Santos, A. (2018). *Guía para el desarrollo de aplicaciones multimedia en el ámbito educativo. Manuscrito no publicado*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- C.L.A.T.E.S. (1976). *Informe de las conclusiones obtenidas por el grupo de trabajo en la reunión sobre enseñanza modular*. México: U.A.B.C.
- Cade, B., & O'Hanlon, W. (1995). *Guía breve de terapia breve*. España: Paidós.
- Cendros, D. A., & Bermudes, J. (2009). Limitaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación universitaria. *Horizontes Educativos*, 14(1), 9-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97912444001.pdf>
- Coll, C., Mauri, M.T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>

- Compendio de la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa. (2012).
Intervención en el desarrollo humano en el ámbito educativo, intervención psicoeducativa. México: FES Zaragoza, UNAM.
- De Shazer, S. (1995). *Claves para la solución en terapia breve*. España: Paidós.
- De Shazer, S. (1997). *Claves en Psicoterapia Breve. Una teoría de la solución*. Barcelona: Gedisa.
- De Shazer, S., Kim Berg, I., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W. y Weiner-Davis, M. (1999). *Terapia Breve: Desarrollo Centrado en Soluciones*. En Nardone, G. y Watzlawick, P. (Eds.), *Terapia Breve: Filosofía y Arte* (pp. 121-146). Barcelona: Herder.
- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica*, (30).
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E., & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la educación superior*, 35(137).
- Egan, G. (1981). *El orientador experto, Un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. México: Grupo editorial iberoamericano.
- Erickson, M. H., & Rossi, E. L. (1992). *El hombre de febrero: apertura hacia la conciencia de sí y la identidad en hipnoterapia*. Argentina: Amorrortu editores.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (06, noviembre de 2017). *Unidad de Clínicas Universitarias de Atención a la Salud*. Recuperado de:
<https://www.zaragoza.unam.mx/unidad-de-clinicas-universitarias-de-atencion-a-la-salud/>

- Fish, R., Weakland, J., & Segal, L. (2010). *La táctica del cambio. Cómo abreviar la terapia*. Barcelona: Herder Editorial.
- González, C. (2004). El modelo de hipnosis de Milton Erickson. En Eguiluz, L. (2004) (Comp.). *Terapia familiar sistémica: su uso hoy en día*. México: Pax.
- Haley, J. (1985). *Terapia no Convencional*. Argentina: Ed. Amorrortu.
- Hough, M. (1999) *Técnicas de orientación psicológica*. Madrid: Narcea
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C., & Colomina, R. (2005). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *Revista de educación a distancia*, año IV. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>.
- Metcalfe, L. (2001) *Solución de conflictos en la escuela, Tomo 1: Programa práctico enfocado a soluciones*. Mexico: Prentice Hall
- Minuchin, S. (1992). *Familias y Terapia Familiar*. Ed. Gedisa. México.
- Muñoz, C., Monroy, J., & Rodríguez, M. (2015) Desarrollo de competencias integrales con tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior a distancia. *Panorama*, 9(16), 9-19. Recuperado de: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/631>
- O'Hanlon, W. (1990). Una gran teoría unificada para la terapia breve: situar problemas en un contexto. En Zeig J & Gilligan S. (eds.), *Terapia breve: mitos, métodos y metáforas*. Argentina: Amorrortu
- O'Hanlon, W. (1993). *Raíces profundas: principios básicos de la terapia y la hipnosis de Milton Erickson*. España: Paidós.

- O'Hanlon, B. & Weiner-Davis, M. (2011). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Okun, B. (2001). *Ayudar de forma efectiva (counseling): técnicas de terapia y entrevista*. México: Paidós.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Rodríguez, S. V. (2012). Desarrollo de un material didáctico multimedia para facilitar el aprendizaje de química. *Revista Educación en Ingeniería*, 7(14), 1-9. Recuperado de: <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/249>
- Sanchez, G., & Crespo, M. S. (2002). *Las funciones sustantivas como prácticas cotidianas en la FES Zaragoza*. México: FES Zaragoza, UNAM.
- Segovia, N. (2007) *Aplicación de las TIC'S a la docencia: Usos prácticos de las NN.TT. en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. España: Ideas propias
- Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio*. Barcelona: Gedisa.
- Selekman, M. (Noviembre 2012. Publicado 22 de agosto de 2013). Entrevista/Interview Matew D. Selekman. Realizada durante el 2do Congreso Internacional JUCONI [Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=DN9_yiy4Hvw
- Silva, S. (2005) *Informática Educativa: Usos y aplicaciones de las Nuevas Tecnologías en el Aula*. España: Ideas propias
- Téllez, A. (2007). *Hipnosis clínica: un enfoque Ericksoniano*. México: Trillas.

- Watzlawick, P. (2012). *El lenguaje del cambio: nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder Editorial.
- Watzlawick, P., Beavin, H., & Jackson, D. D. (2012). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (2003). *Cambio: Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder Editorial.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Zeig, J. & Gilligan, S. (2004). *Terapia breve: Mitos, métodos y metáforas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zeig, J. (1998). *Un seminario didáctico con Milton H. Erickson*. Argentina: Amorrortu.

<h1>Consolidar el cambio</h1>		<p>El profesor me enseñó que en una planta, cuando se muda de casa, se debe ir a un lugar nuevo. Así como una planta se muda de casa, nosotros también podemos mudarnos de casa. Así como una planta se muda de casa, nosotros también podemos mudarnos de casa.</p>	<p>El profesor me enseñó que en una planta, cuando se muda de casa, se debe ir a un lugar nuevo. Así como una planta se muda de casa, nosotros también podemos mudarnos de casa. Así como una planta se muda de casa, nosotros también podemos mudarnos de casa.</p>
<p>Aprende el título de la estrategia de cambio en un fondo negro y se desvanece poco a poco</p>	<p>Aprende el autor de la estrategia de cambio en un fondo negro de consistencia frente a la psicoterapia con un autor de consistencia profesionalmente entre sí, con el autor de observación a un consulto. Es un video de una sesión de observación.</p>	<p>Dibujos del autor</p>	<p>Dibujos del autor</p>
<p>Decidir si se mudan o no es una decisión que se toma en un momento de la vida. Así como una planta se muda de casa, nosotros también podemos mudarnos de casa. Así como una planta se muda de casa, nosotros también podemos mudarnos de casa.</p>		<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>
<p>Dibujos del autor</p>	<p>Desarrollo del autor y apoyo de la psicoterapia frente a la psicoterapia, con el equipo de observación a un consulto.</p>	<p>Aprende el autor de la estrategia "Consolidar el cambio" y su aplicación durante toda la sesión.</p>	<p>Dibujos de la psicoterapia</p>
<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>
<p>Dibujos del autor</p>	<p>Dibujos de la psicoterapia</p>	<p>Dibujos del autor</p>	<p>Dibujos de la psicoterapia</p>
<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>
<p>Dibujos del autor</p>	<p>Dibujos de la psicoterapia</p>	<p>Dibujos del autor. Se va a coger</p>	<p>Dibujos de la psicoterapia. El comentario de la caja</p>
<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>
<p>Dibujos de la psicoterapia</p>	<p>Dibujos del autor</p>	<p>Dibujos de la psicoterapia. El comentario jufo la tar negro de la caja</p>	<p>Dibujos del autor</p>
<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>
<p>Dibujos de la psicoterapia</p>	<p>Dibujos de la psicoterapia</p>	<p>Se pasan la escena y apoyo del autor</p>	<p>Dibujos del autor</p>
<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>	<p>Consolidar el cambio</p>
<p>Se desvanecen la escena y apoyo del autor en un fondo negro</p>	<p>Dibujos del autor</p>	<p>Dibujos del autor</p>	<p>Se desvanecen toda la escena</p>

Creo sus propios en Storyboard That

Intervención indirecta

Aprende el título de la estrategia de cambio en un fondo negro y se desvanecen poco a poco

Algunas intervenciones se hacen indirectas, desde el exterior de una sala y a través del narrador. En la técnica denominada "intervención indirecta" el narrador no interviene directamente en la sesión, sino que se comunica con los participantes a través de un personaje que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador.

Las intervenciones indirectas se presentan en una sesión, aunque por lo general se hacen antes de comenzar la sesión de intervención.

Se le quita la pizarra a la escena y desaparece el narrador

Diálogo del narrador

Diálogo del narrador

Diálogo del narrador

Algunas intervenciones indirectas se hacen a través de un personaje que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador.

Se le quita la pizarra a la escena y desaparece el narrador

Intervención indirecta
Trasno Mándalo no hablar

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

Diálogo del narrador

Se le quita la pizarra a la escena y desaparece el narrador

Aprende el título de la técnica "Intervención indirecta" y se muestran durante toda la sesión.

Diálogo de la participante

Algunas intervenciones indirectas se hacen a través de un personaje que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador.

Intervención indirecta
Trasno Mándalo no hablar

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

Diálogo de la participante

La pizarra se levanta hasta que se muestra. Después de esto, "Trasno Mándalo no hablar" se muestra durante el resto de la sesión.

Diálogo de la participante

Diálogo de la participante

Algunas intervenciones indirectas se hacen a través de un personaje que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador.

Intervención indirecta
Trasno Mándalo no hablar

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

Diálogo de la participante

Diálogo de la participante

Diálogo de la participante

Diálogo de la participante

Algunas intervenciones indirectas se hacen a través de un personaje que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador.

Intervención indirecta
Trasno Mándalo no hablar

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

Se quita la pizarra y aprende el narrador

Diálogo del narrador

Diálogo del narrador

Se desvanecen la escena y aprende el narrador en un fondo negro

Algunas intervenciones indirectas se hacen a través de un personaje que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador.

Intervención indirecta
Trasno Mándalo no hablar

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

Diálogo del narrador

Diálogo del narrador

Se desvanecen toda la escena

Se desvanecen toda la escena

Algunas intervenciones indirectas se hacen a través de un personaje que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador. Este personaje puede ser un personaje ficticio o un personaje real que actúa como narrador.

Intervención indirecta
Trasno Mándalo no hablar

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente? ¿Dónde está el personaje que está hablando indirectamente?

Diálogo del narrador

Diálogo del narrador

Se desvanecen toda la escena

Se desvanecen toda la escena

<h1>Motivo de consulta</h1>			
<p>Aprende el título de la estrategia de lectura en un fondo negro y en blanco para a leer</p>	<p>Aprende el narrador dentro de una imagen cuando dentro está la consultoría frente a la psicoterapeuta con un motivo de dibujando paralelamente entre él, así el motivo de observación a un consultor. La un saber de una escuela secundaria.</p>	<p>Dibujos del narrador</p>	<p>Dibujos del narrador</p>
<p>Se le explica la parte a la escena y descripción del narrador. Aprende el siguiente título: "motivo de consulta" y se describe dentro toda la escena.</p>	<p>Dibujos de la psicoterapeuta</p>	<p>Dibujos de la consultante</p>	<p>Dibujos de la psicoterapeuta</p>
<p>Dibujos de la consultante</p>	<p>Dibujos de la psicoterapeuta</p>	<p>Dibujos de la consultante</p>	<p>Dibujos de la psicoterapeuta</p>
<p>Dibujos de la consultante</p>	<p>Dibujos de la psicoterapeuta</p>	<p>Dibujos de la consultante</p>	<p>Dibujos de la psicoterapeuta</p>
<p>Dibujos de la consultante</p>	<p>Dibujos de la psicoterapeuta</p>	<p>Dibujos de la consultante</p>	<p>Dibujos de la psicoterapeuta</p>
<p>Dibujos de la consultante</p>	<p>Se pasa la escena y aprende el narrador</p>	<p>Dibujos del narrador</p>	<p>Se describe la escena y aprende el narrador en un fondo azul.</p>
<p>Dibujos del narrador</p>	<p>Dibujos del narrador</p>	<p>Se describe toda la escena</p>	<p></p>

<h1>Pregunta de escala</h1>			
<p>Antes de iniciar la administración de la escala en un grupo pequeño y en un momento poco a poco</p>	<p>Antes de comenzar la administración de la escala, el evaluador debe asegurarse de que el grupo de estudiantes comprenda el propósito de la actividad y se comprometa a participar.</p>	<p>Village del narrador</p>	<p>Village del narrador</p>
<p>Village del narrador</p>	<p>Se les pide a los estudiantes que se comprometan a participar.</p>	<p>Antes de iniciar la escala "Pregunta de escala" y en un momento durante toda la escala</p>	<p>Village del participante</p>
<p>Village de la consultora</p>	<p>Village del participante</p>	<p>Village de la consultora</p>	<p>Village del participante</p>
<p>Village de la consultora</p>	<p>Village del participante</p>	<p>Village de la consultora</p>	<p>Village del participante</p>
<p>Village de la consultora</p>	<p>Village del participante</p>	<p>Village de la consultora</p>	<p>Village del participante</p>
<p>Se pide a los estudiantes que se comprometan a participar.</p>	<p>Village del narrador</p>	<p>Se les pide a los estudiantes que se comprometan a participar. Village del participante</p>	<p>Village de la consultora</p>
<p>Village del participante</p>	<p>Village de la consultora</p>	<p>Village del participante</p>	<p>Village de la consultora</p>
<p>Village del participante</p>	<p>Village de la consultora</p>	<p>Village del participante</p>	<p>Village de la consultora</p>
<p>Se pide a los estudiantes que se comprometan a participar. Village del narrador</p>	<p>Se pide a los estudiantes que se comprometan a participar en un momento durante toda la escala. Village del narrador</p>	<p>Village del narrador</p>	<p>Se pide a los estudiantes que se comprometan a participar.</p>

Creates your own at Storyboard That

<h1>Ritual de cierre del proceso</h1>		<p>La conclusión de este proceso es un momento importante para todos los participantes. Este ritual de cierre del proceso es una oportunidad para reflexionar sobre lo que se ha aprendido y lo que se ha vivido durante este tiempo.</p>	<p>La conclusión de este proceso es un momento importante para todos los participantes. Este ritual de cierre del proceso es una oportunidad para reflexionar sobre lo que se ha aprendido y lo que se ha vivido durante este tiempo.</p>
<p>Aparece el título de la pantalla de cambio en un fondo negro y se demuestran poco a poco</p>	<p>Aparece el narrador dentro de una imagen animada dentro del contenido representativo sobre el, con el diálogo de observaciones en pantalla. Lo mismo en una escena siguiente.</p>	<p>Diálogo del narrador</p>	<p>Diálogo del narrador</p>
<p>Se muestra el contenido de la pantalla de cambio en un fondo negro y se demuestran poco a poco</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>
<p>Diálogo del narrador</p>	<p>Se muestran el narrador y aparece la imagen de la participación dentro de la pantalla con el narrador en pantalla. Aparece el siguiente ritual "Ritual de cierre del proceso" y se muestran durante toda la escena.</p>	<p>Diálogo de la participante</p>	<p>Diálogo de la participante</p>
<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>
<p>Diálogo de la participante</p>	<p>Diálogo de la participante</p>	<p>Se pasa la escena y aparece el narrador.</p>	<p>Diálogo del narrador</p>
<p>Aparece una imagen del reconocimiento</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>
<p>Aparece una imagen del reconocimiento</p>	<p>Se muestran la imagen del reconocimiento y aparece el participante entregándole dicho reconocimiento a Mónica</p>	<p>Se pasa la escena y vuelve a aparecer el narrador.</p>	<p>Diálogo de la participante</p>
<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>
<p>Diálogo de la participante</p>	<p>Diálogo de la participante</p>	<p>Diálogo de la participante</p>	<p>Se pasa la escena y aparece el narrador.</p>
<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>
<p>Se muestran el narrador y aparece la pantalla entregándole la carta a la participante.</p>	<p>Se pasa la escena y aparece el narrador.</p>	<p>Se demuestran la escena y aparece el narrador en un fondo completo</p>	<p>Diálogo del narrador</p>
<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>	<p>Ritual de cierre del proceso</p>
<p>Diálogo del narrador</p>	<p>Se demuestran más la escena</p>		

Cree sus propios en Storyboard That

ANEXO 2 Manual del usuario

Portal | Psicología Educativa Académico | **Práctica Supervisada**



PROCESO DE ORIENTACIÓN
PSICOEDUCATIVA: UN MODELO
SISTÉMICO BREVE INTEGRATIVO
ENFOCADO A LA SOLUCIÓN

Software Multimedia



MANUAL DE USUARIO

Autor

Isaac Alejandro Nieto Mendoza

Dirección

Lic. Patricia Bañuelos Lagunes

Proyecto PAPIME 304316. Todos los derechos reservados

Contenidos

1. Características generales del software

1.1. Descripción del software

- Nombre
- Derechos de autor
- A quién va dirigido
- Tipo
- Área de conocimiento
- Nivel educativo
- Sitio web
- Objetivos
 - Objetivo general
 - Objetivo específico
- Breve descripción
- Requisitos del sistema
- Contenidos

1.2. Controladores

1.3. Estructura general del software

2. Guía de recursos didácticos

- Grupo de inicio
- Mapa general del proceso de orientación psicoeducativa
- Etapa de pre-ayuda
- Etapa I
- Etapa II
- Etapa III
- Finalización
- Seguimiento

1. Características generales del software

1.1. Descripción del software

- Nombre

Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución

- Derechos de autor

Autor: Isaac Alejandro Nieto Mendoza; Dirección: Patricia Bañuelos Lagunes. Proyecto PAPIME 304316, todos los derechos reservados.

- A quién va dirigido

A estudiantes y maestros de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, que se encuentren en el área de psicología educativa. O bien, a todos aquellos interesados en la orientación psicoeducativa, que posean conocimientos básicos de psicología, desarrollo humano y orientación psicoeducativa.

- Tipo

Software multimedia educativo

- Área de conocimiento

Psicología educativa

- Nivel educativo

A partir de Licenciatura

- Sitio web

pspfesz.org, sitio web desarrollado como parte del proyecto: Portal académico para la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa de la FES Zaragoza, PAPIME PE301614.

- Objetivos

- Objetivo general

Software multimedia didáctico, que cuenta con recursos multimedia, dirigido a estudiantes y maestros de la carrera de psicología en el área de psicología educativa. Con el objetivo de definir y explicar las seis etapas progresivas del proceso de orientación psicoeducativa, que se basa en un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución.

- Objetivo específico

Mostrar, por medio de animaciones digitales, algunas de las estrategias de cambio más representativas del modelo de intervención.

- Breve descripción

Software multimedia didáctico, donde se expone, mediante una presentación sencilla y práctica, el proceso de orientación psicoeducativa, basado en un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución. Dicho modelo, se distribuye en seis etapas progresivas, que se organizan escalonadamente en la interfaz del software, donde se pueden encontrar: animaciones, fichas informativas y mapas conceptuales, con la finalidad de definir y explicar cada uno de los pasos de todo el proceso de orientación psicoeducativa, además de mostrar ejemplos de las estrategias que se utilizan en la práctica.

- Requisitos del sistema

A continuación, se presentan los requisitos mínimos que debe poseer un sistema para que pueda visualizar de forma óptima el software aquí presentado:

- Adobe Flash Player 10.3
 - Windows: Firefox (última versión), Google Chrome (poco recomendado), Internet Explorer 8 y versión superior (poco recomendado), Microsoft Edge (última versión).
 - Mac: Safari 7 y versión superior, Google Chrome (última versión).
- HTML 5
 - Windows: Google Chrome (última versión).
 - Mac: Safari 7 y versión superior, Google Chrome (última versión).
 - Mobile: Safari en Apple iOS 7 y versiones superiores, Google Chrome (última versión) en Android OS 4.1 y versiones superiores.

- Contenidos

- 2. Pantalla de título: Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución
 - 1.4. Introducción (Animación)
 - 1.4.1. Mapa general de la estructura del proceso de orientación psicoeducativa
 - 1.4.1.1. Mapa conceptual completo
 - 1.4.1.2. Etapa de pre-ayuda: Atender**

1.4.1.2.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.4.1.2.2. Animación *Rapport*

1.4.1.2.2.1. Nota teórica *Rapport*

1.4.1.3. Etapa I: La respuesta del orientador y la auto-exploración del consultante:

Exploración y clarificación de los problemas

1.4.1.3.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.4.1.3.2. Animación *Motivo de consulta*

1.4.1.3.2.1. Nota teórica *Motivo de consulta*

1.4.1.4. Etapa II: Entendimiento integrativo y Auto-entendimiento dinámico: Visión de metas y objetivos

1.4.1.4.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.4.1.5. Etapa III: Facilitando la acción: Actuando

1.4.1.5.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.4.1.5.2. Estrategias de cambio

1.4.1.5.2.1. Animación *Pregunta de escala*

1.4.1.5.2.1.1. Nota teórica *Pregunta de escala*

1.4.1.5.2.2. Animación *Intervención indirecta*

1.4.1.5.2.2.1. Nota teórica *Intervención indirecta*

1.4.1.5.2.3. Animación *Normalización y Reencuadre*

1.4.1.5.2.3.1. Nota teórica *Normalización y Reencuadre*

1.4.1.5.2.4. Animación *Consolidar el cambio*

1.4.1.5.2.4.1. Nota teórica *Consolidar el cambio*

1.4.1.5.3. Pausa

1.4.1.5.4. Mensaje final

1.4.1.5.4.1. Animación *Tarea ritual*

1.4.1.5.4.1.1. Nota teórica *Tarea ritual*

1.4.1.6. Finalización del proceso de orientación psicoeducativa

1.4.1.6.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.4.1.6.2. Animación *Ritual de cierre del proceso*

1.4.1.6.2.1. Nota teórica *Ritual de cierre del proceso*


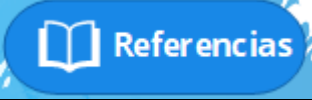








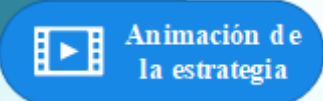
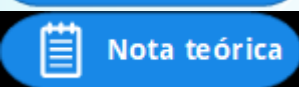
1.4.1.7. Seguimiento

1.4.1.7.1. Descripción de la Etapa (Animación)

1.5. Créditos

1.6. Referencias

1.2. Controladores

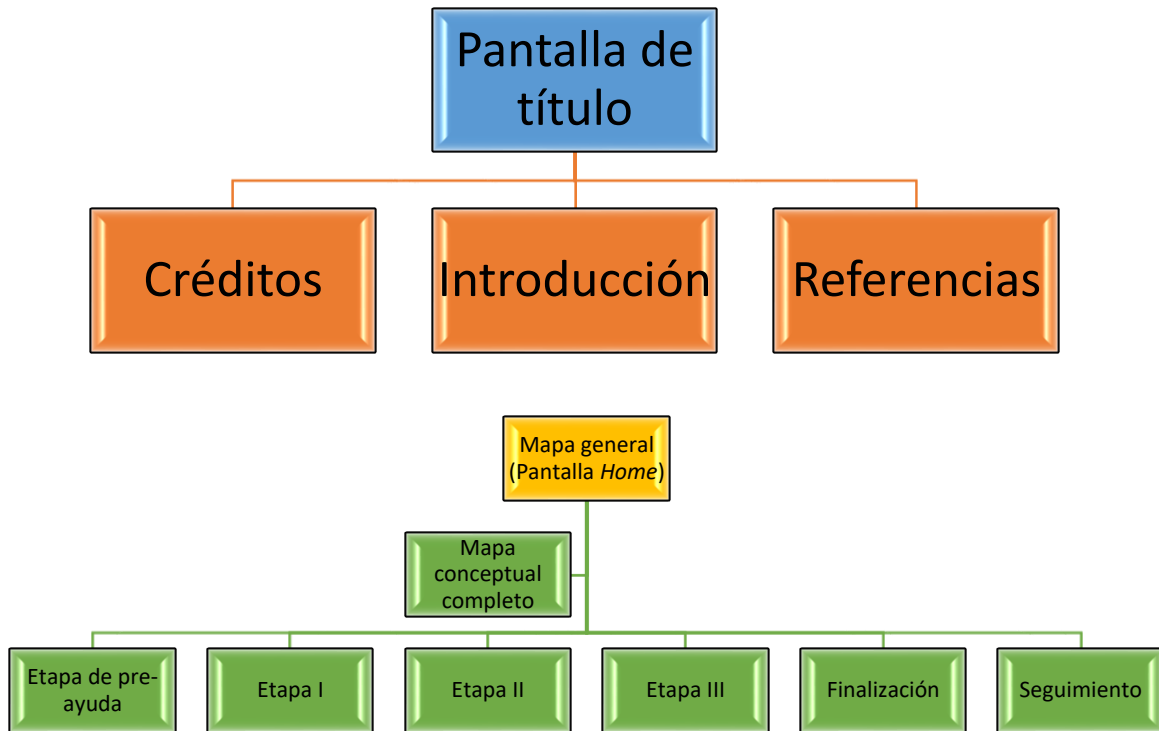
Controladores	Descripción
	Botón <i>Créditos</i> : para acceder a la pantalla de créditos
	Botón <i>Referencias</i> : para acceder a la pantalla de referencias
	Botón <i>Siguiente</i> : para acceder a la siguiente diapositiva
	Botón <i>Regresar a pantalla de título</i> : para acceder a la pantalla de título
	Botón <i>Atrás</i> : para regresar a la anterior diapositiva
	Botón <i>Información</i> : despliega un cuadro de texto con información sobre la pantalla en cuestión
	Botón <i>Seleccionar</i> : indica qué elementos de la pantalla tienen un hipervínculo
	Barra de navegación: para navegar entre las etapas de forma más sencilla
	Botón <i>Home</i> : para regresar a la pantalla <i>Mapa general de la estructura del proceso de orientación psicoeducativa</i>
	Botón <i>Descripción de la etapa</i> : para acceder a la pantalla donde se describe la etapa en cuestión mediante una animación
	Botón <i>Animación de la estrategia</i> : Para acceder a la animación de la estrategia en cuestión
	Botón <i>Nota teórica</i> : Para acceder a la nota teórica de la estrategia en cuestión

1.3. Estructura general del software

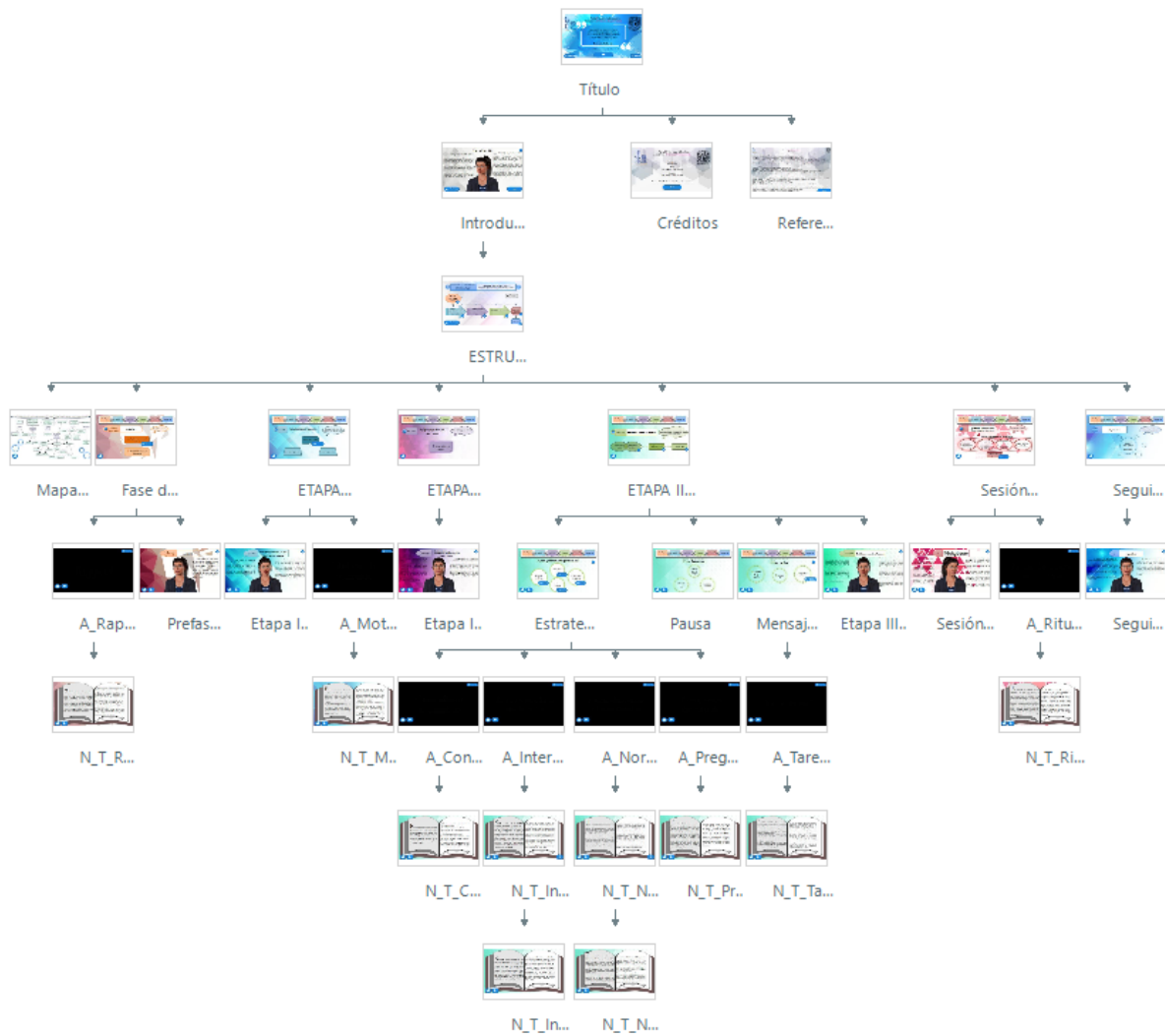
A continuación, se muestra el mapa general de navegación del software. Se empieza con una pantalla de título, donde se puede acceder a los créditos y las referencias del software, se continúa con la introducción y posteriormente se llega al mapa general de la estructura del proceso de orientación psicoeducativa, donde está un hipervínculo para conocer el mapa

completo, y por otro lado, se encuentran representadas de forma progresiva las diferentes etapas del proceso de orientación psicoeducativa, dando clic en cada uno de los apartados se puede acceder a los productos multimedia dependiendo de la etapa seleccionada.

Se muestra un mapa conceptual que ejemplifica la estructura general del software:



En la siguiente imagen se expone el mapa general de la estructura del software:



2. Guía de recursos didácticos

En este apartado se muestran la serie de recursos ordenados y estructurados que se crearon dentro del software multimedia, para cumplir con el objetivo educativo planteado.

Como ya se mencionó anteriormente, este software multimedia está dirigido a estudiantes y maestros de la carrera de psicología en el área de psicología educativa. Con el objetivo de definir y explicar las etapas del proceso de orientación psicoeducativa, que se basa en un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución.

Dicho software está organizado de forma escalonada, donde se muestran las seis etapas de este modelo específico. En la distribución de las pantallas, ordenada de forma ascendente, se pueden encontrar recursos multimedia que tienen la finalidad de exponer cada uno de los pasos de todo el proceso de intervención.

Además, se utilizan animaciones digitales en formato 2D y 2D con apariencia en 3D, para ejemplificar algunas de las estrategias de cambio más importantes, contando con fichas informativas que definen teóricamente lo ocurrido en cada una de las animaciones.

- Grupo de inicio

Al momento de acceder al software, la primera pantalla que se encuentra es la de título, donde se encuentra la portada, además de contar con controladores para entrar a las pantallas de créditos, referencias e introducción. La pantalla de introducción muestra al usuario una breve descripción del modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución en orientación psicoeducativa, mediante dicha pantalla, el usuario se puede acceder a la pantalla denominada *Mapa general del proceso de orientación psicoeducativa*.

- Mapa general del proceso de orientación psicoeducativa

Esta pantalla, que es considerada como la principal o *Home*, permite al usuario navegar entre las diferentes etapas del modelo, que están organizadas de forma escalonada. Además de contar con un marcador para acceder al mapa conceptual general.

Antes de presentar los apartados que corresponden a las etapas del proceso, es importante recalcar que el usuario puede navegar de forma sencilla entre cada una de las pantallas utilizando el controlador *Barra de navegación*.

- Etapa de pre-ayuda

En este apartado el usuario puede acceder a la descripción de dicha etapa, utilizando cuadros de texto y una animación, además se muestra la animación de la estrategia de cambio *Rapport* con su respectiva nota teórica.

- Etapa I

La primera etapa del proceso, en ella se muestra al usuario la descripción de dicha etapa mediante cuadros de texto y una animación. Por otro lado, se expone la animación de la estrategia de cambio *Motivo de consulta* con su nota teórica.

- Etapa II

En este apartado el usuario puede acceder a la descripción de dicha etapa, donde se encuentran cuadros de texto y una animación.

- Etapa III

En esta tercera etapa, el usuario puede acceder a la descripción correspondiente a dicha etapa, contando con cuadros de texto y una animación. Además, puede conocer los apartados: a) *Estrategias de cambio*, en donde se encuentran las animaciones de las estrategias de cambio *Pregunta de escala*, *Normalización y Reencuadre*, *Intervención indirecta* y *Consolidar el cambio*, con sus respectivas notas teóricas; b) *Pausa* y c) *Mensaje final*, donde el usuario puede conocer la animación de la estrategia de cambio *Tarea ritual* con su nota teórica que le corresponde.

- Finalización

En este apartado el usuario puede conocer la descripción de dicha etapa, donde encontrará cuadros de texto y una animación. Por otro lado, puede acceder a la animación de la estrategia de cambio *Ritual de cierre* con su nota teórica correspondiente.

- Seguimiento

En el último apartado el usuario puede acceder a la descripción de dicha etapa, donde se encuentran cuadros de texto y una animación.

ANEXO 3 Rúbrica de evaluación del software Proceso de Orientación Psicoeducativa: un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución

Portal | Psicología Educativa Académico | **Práctica Supervisada**



PROCESO DE ORIENTACIÓN
PSICOEDUCATIVA: UN MODELO
SISTÉMICO BREVE INTEGRATIVO
ENFOCADO A LA SOLUCIÓN

Software Multimedia



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Autor

Isaac Alejandro Nieto Mendoza

Dirección

Lic. Patricia Bañuelos Lagunes

A continuación, se presenta una rúbrica para evaluar el software multimedia educativo: *Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución*.

Ficha técnica del software

Nombre: Proceso de Orientación Psicoeducativa: Un Modelo Sistémico Breve Integrativo Enfocado a la Solución

Derechos de autor: Autor: Isaac Alejandro Nieto Mendoza; Dirección: Patricia Bañuelos Lagunes. Proyecto PAPIME 304316, todos los derechos reservados.

A quién va dirigido: A estudiantes y maestros de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, que se encuentren en el área de psicología educativa. O bien, a todos aquellos interesados en la orientación psicoeducativa, que posean conocimientos básicos de psicología, desarrollo humano y orientación psicoeducativa.

Tipo: Software multimedia educativo

Área de conocimiento: Psicología educativa

Nivel educativo: A partir de Licenciatura

Objetivos:

Objetivo general: Definir y explicar las seis etapas progresivas del proceso de orientación psicoeducativa, que se basa en un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución.

Objetivo específico: Mostrar, por medio de animaciones digitales, algunas de las estrategias de cambio más representativas del modelo de intervención.

Descripción: Software multimedia didáctico, donde se expone, mediante una presentación sencilla y práctica, el proceso de orientación psicoeducativa, basado en un modelo sistémico breve integrativo enfocado a la solución. Dicho modelo, se distribuye en seis etapas progresivas, que se organizan escalonadamente en la interfaz del software, donde se pueden encontrar: animaciones, fichas informativas y mapas conceptuales, con la finalidad de definir y explicar cada uno de los pasos de todo el proceso de orientación psicoeducativa, además de mostrar ejemplos de las estrategias que se utilizan en la práctica.

Requisitos del sistema:

- **Adobe Flash Player 10.3**
 - Windows: Firefox (última versión), Google Chrome (poco recomendado), Internet Explorer 8 y versión superior (poco recomendado), Microsoft Edge (última versión).
 - Mac: Safari 7 y versión superior, Google Chrome (última versión).
- **HTML 5**
 - Windows: Google Chrome (última versión).
 - Mac: Safari 7 y versión superior, Google Chrome (última versión).
 - Mobile: Safari en Apple iOS 7 y versiones superiores, Google Chrome (última versión) en Android OS 4.1 y versiones superiores.

Se pretende que el software se evalúe por expertos en el tema, que puedan determinar la calidad de la funcionalidad/navegación, de la estética y del contenido.

El formato de la evaluación se divide en grupos de pantallas, dentro de los cuales se encuentran cada una de las pantallas disponibles, esto con la finalidad de facilitar al experto la revisión de cada uno de los apartados, donde se le permite puntuar cada pantalla y anotar sugerencias y comentarios que servirán para mejorar el software. A continuación, se muestran los criterios de evaluación:

Criterios de evaluación
Evaluación de la Funcionalidad/ Navegación: <ul style="list-style-type: none">• Facilidad de instalación y de uso• Navegación: facilidad de navegación y funcionalidad de los botones• Interactividad: recursos que sean novedosos e interactivos para el usuario• Información detallada de las características, formas de navegación y recursos didácticos.
Evaluación de la Estética: <ul style="list-style-type: none">• Calidad del diseño audio-visual de las pantallas, que sea claro y llamativo.• Texto: calidad de la redacción, ortografía, sintaxis, gramática.• Uso de colores e imágenes adecuados
Evaluación del Contenido: <ul style="list-style-type: none">• Información relevante y con sustento teórico.• Contenido coherente con los objetivos del software• Calidad de los recursos multimedia: textos, imágenes, animaciones.• Contenido adecuado a la población a la cual va dirigido el software• Elementos que motiven la iniciativa del usuario y la autodidáctica.• Contenido que facilite el aprendizaje significativo y situado.

Se le solicita al experto que evalúe cada una de las pantallas tomando en cuenta la siguiente escala, poniendo una “x” en el número que él crea que corresponde a la calidad de la pantalla, dependiendo del criterio a evaluar.

Escala de evaluación				
La pantalla no cumple con ningún criterio	La pantalla cumple con algunos criterios	La pantalla cumple con la mitad de los criterios	La pantalla cumple con criterios suficientes para ser de calidad	La pantalla cumple con todos los criterios
1	2	3	4	5

En el caso de que la pantalla no cumpla con los criterios necesarios y el experto haya puntuando con un número menor a “4”, deberá anotar sus comentarios y sugerencias en las celdas correspondientes. Si considera que la pantalla en cuestión cumple con todos los elementos, tomando en cuenta el criterio a evaluar, y haya puntuando con un “4” o “5”, deberá escribir la palabra “correcto”, en la sección de comentarios y sugerencias.

Después de evaluar cada pantalla, se le pide al experto que haga una evaluación general del software, tomando en cuenta el criterio en cuestión.

Es importante precisar que las abreviaturas “A_” y “NT_” de las pantallas, corresponden a “Animación” y “Nota teórica” respectivamente

A continuación, se presenta la ficha de identificación del experto:

Ficha de identificación del experto			
Nombre:			
Grado académico:		Área de conocimiento:	
Institución:			

Evaluación de la Funcionalidad/ Navegación

Grupo	Pantalla	Escala					Comentarios	Sugerencias
Inicio	Título	1	2	3	4	5		
	Introducción	1	2	3	4	5		
	Referencias	1	2	3	4	5		
	Créditos	1	2	3	4	5		
Etapas	Mapa general	1	2	3	4	5		
	Mapa conceptual	1	2	3	4	5		
Etapa pre-ayuda	Etapa pre-ayuda	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Rapport	1	2	3	4	5		
	NT_Rapport	1	2	3	4	5		
Etapa I	Etapa I	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Motivo de consulta	1	2	3	4	5		
	NT_Motivo de consulta	1	2	3	4	5		
Etapa II	Etapa II	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
Etapa III	Etapa III	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	Estrategias	1	2	3	4	5		

	A_Pregunta de escala	1	2	3	4	5		
	NT_Pregunta de escala	1	2	3	4	5		
	A_Intervención Indirecta	1	2	3	4	5		
	NT_Intervención Indirecta	1	2	3	4	5		
	A_Normalización y Reencuadre	1	2	3	4	5		
	NT_Normalización y Reencuadre	1	2	3	4	5		
	A_Consolidar el cambio	1	2	3	4	5		
	NT_Consolidar el cambio	1	2	3	4	5		
	Pausa	1	2	3	4	5		
	Mensaje Final	1	2	3	4	5		
	A_Tarea ritual	1	2	3	4	5		
	NT_Tarea ritual	1	2	3	4	5		
Finalización	Finalización	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Ritual de cierre	1	2	3	4	5		
	NT_Ritual de cierre	1	2	3	4	5		
Seguimiento	Seguimiento	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
Evaluación general		1	2	3	4	5		

Evaluación de la Estética

Grupo	Pantalla	Escala					Comentarios	Sugerencias
Inicio	Título	1	2	3	4	5		
	Introducción	1	2	3	4	5		
	Referencias	1	2	3	4	5		
	Créditos	1	2	3	4	5		
Etapas	Mapa general	1	2	3	4	5		
	Mapa conceptual	1	2	3	4	5		
Etapa pre-ayuda	Etapa pre-ayuda	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Rapport	1	2	3	4	5		
	NT_Rapport	1	2	3	4	5		
Etapa I	Etapa I	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Motivo de consulta	1	2	3	4	5		
	NT_Motivo de consulta	1	2	3	4	5		
Etapa II	Etapa II	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
Etapa III	Etapa III	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	Estrategias	1	2	3	4	5		
	A_Pregunta de escala	1	2	3	4	5		

	NT_Pregunta de escala	1	2	3	4	5		
	A_Intervención Indirecta	1	2	3	4	5		
	NT_Intervención Indirecta	1	2	3	4	5		
	A_Normalización y Reencuadre	1	2	3	4	5		
	NT_Normalización y Reencuadre	1	2	3	4	5		
	A_Consolidar el cambio	1	2	3	4	5		
	NT_Consolidar el cambio	1	2	3	4	5		
	Pausa	1	2	3	4	5		
	Mensaje Final	1	2	3	4	5		
	A_Tarea ritual	1	2	3	4	5		
	NT_Tarea ritual	1	2	3	4	5		
Finalización	Finalización	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Ritual de cierre	1	2	3	4	5		
	NT_Ritual de cierre	1	2	3	4	5		
Seguimiento	Seguimiento	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
Evaluación general		1	2	3	4	5		

Evaluación del Contenido

Grupo	Pantalla	Escala					Comentarios	Sugerencias
Inicio	Título	1	2	3	4	5		
	Introducción	1	2	3	4	5		
	Referencias	1	2	3	4	5		
	Créditos	1	2	3	4	5		
Etapas	Mapa general	1	2	3	4	5		
	Mapa conceptual	1	2	3	4	5		
Etapa pre-ayuda	Etapa pre-ayuda	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Rapport	1	2	3	4	5		
	NT_Rapport	1	2	3	4	5		
Etapa I	Etapa I	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Motivo de consulta	1	2	3	4	5		
	NT_Motivo de consulta	1	2	3	4	5		
Etapa II	Etapa II	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
Etapa III	Etapa III	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	Estrategias	1	2	3	4	5		

	A_Pregunta de escala	1	2	3	4	5		
	NT_Pregunta de escala	1	2	3	4	5		
	A_Intervención Indirecta	1	2	3	4	5		
	NT_Intervención Indirecta	1	2	3	4	5		
	A_Normalización y Reencuadre	1	2	3	4	5		
	NT_Normalización y Reencuadre	1	2	3	4	5		
	A_Consolidar el cambio	1	2	3	4	5		
	NT_Consolidar el cambio	1	2	3	4	5		
	Pausa	1	2	3	4	5		
	Mensaje Final	1	2	3	4	5		
	A_Tarea ritual	1	2	3	4	5		
	NT_Tarea ritual	1	2	3	4	5		
Finalización	Finalización	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
	A_Ritual de cierre	1	2	3	4	5		
	NT_Ritual de cierre	1	2	3	4	5		
Seguimiento	Seguimiento	1	2	3	4	5		
	Descripción	1	2	3	4	5		
Evaluación general		1	2	3	4	5		

