

**PSICOLOGÍA / PSIKOLOGIA**

**Susana DE MIGUEL VALENCIA**

---

**"LA MEJOR CLASE DEL MUNDO".  
UN EJEMPLO DE INTERVENCIÓN  
CENTRADA EN SOLUCIONES**

**TFG/GBL 2014**

**upna**  
Universidad  
Pública de Navarra  
Nafarroako  
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Primaria  
/ Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**



**Grado en Maestro en Educación Primaria**  
**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***"LA MEJOR CLASE DEL MUNDO". UN EJEMPLO  
DE INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES***

Susana DE MIGUEL VALENCIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Susana DE MIGUEL VALENCIA

**Título / Izenburua**

"La mejor clase del mundo". Un ejemplo de Intervención Centrada en Soluciones

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Mark BEYEBACH

**Departamento / Saila**

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2013/2014

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo de *formación básica* nos ha permitido conocer las características del alumnado, así como las características de sus contextos motivaciones y sociales, e identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que les afectan. Se desarrolla en la línea de conocer y aplicar experiencias innovadoras en Educación Primaria, partiendo de metodologías y técnicas básicas de investigación educativa. Se concreta en la aplicación de una experiencia transformadora que busca: analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella, conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, y promover el trabajo cooperativo y esfuerzo individuales.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social del alumnado. Permite fomentar, a través de la propuesta realizada, la educación de la ciudadanía y la práctica de un pensamiento crítico. Posibilita igualmente valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre las personas.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para promover un ambiente de respeto y mutua convivencia. De esta manera, se desarrolla el estudio en base al fomento de un clima de aula y centro que facilite el aprendizaje y la propia convivencia. Se concreta en la participación en la actividad docente, adquiriendo un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, y aprendiendo a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Se ha pretendido participar en las propuestas de mejora dentro de un ámbito específico entre todos los que se pueden establecer en un centro: regular los procesos de interacción y comunicación entre grupos de estudiantes en un contexto de dificultad.

## Resumen

El presente documento realiza un análisis sobre la Intervención Breve Centrada en Soluciones, y presta especial atención a la aplicación de la misma en el contexto educativo. Este enfoque, originado hace poco más de tres décadas en EEUU, propone un nuevo y original modelo de intervención que busca alejarse cada vez más de los problemas, para centrarse en construir el camino hacia las soluciones. Este modelo trae consigo un gran número de ventajas, como la brevedad, la eficiencia o el optimismo, entre otros. Éste y otros muchos aspectos serán analizados y descritos a lo largo de cuatro apartados fundamentales:

1. La Terapia Breve Centrada en Soluciones.
2. Educación Centrada en Soluciones.
3. Ejemplo de aplicación práctica de la ICS en el aula.
4. El futuro de la Intervención Centrada en Soluciones en el ámbito educativo.  
Implicaciones y consideraciones futuras.

*Palabras clave:* Terapia Breve; intervención; problemas; soluciones; escuela.

## Abstract

This paper presents an analysis of Solution Focused Brief Therapy, and special attention is given to the implementation of this practice in an educational context. This therapeutic approach, which originated three decades ago in the U.S., proposes a new and original intervention model that try to stay away from problems and focuses on building solutions. This approach brings a number of advantages, such as brevity, efficiency and optimism, among others. This and many other aspects will be analyzed and described along four main sections:

1. The Solution Focused Brief Therapy.
2. Solution Focused Education.
3. Example of practical application of the SFBT in the classroom.
4. The future of Solution-Focused Intervention in an educational sphere.  
Implications and future considerations.

*Keywords:* Brief Therapy; intervention; problems; solutions; school.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. La Terapia Breve Centrada en Soluciones</b>	<b>3</b>
1.1. Orígenes del modelo	3
1.2. Conceptos básicos en la TBCS	4
1.3. Estrategias y técnicas	8
1.3.1. Estrategias comunicacionales	8
1.3.2. Técnicas de entrevista	10
1.4. Descripción del proceso	11
1.5. Base teórica	14
1.6. Aplicaciones de la TBCS	16
1.6.1. Estudios de eficacia de la TBCS en el campo educativo	19
1.7. Evidencias prácticas de la TBCS	20
<b>2. Educación Centrada en Soluciones</b>	<b>22</b>
2.1. El enfoque centrado en soluciones en el contexto de otras orientaciones pedagógicas	22
2.2. Aplicación de la TBCS en el contexto educativo	24
2.3. Consideraciones prácticas	27
2.4. La importancia del lenguaje	30
2.5. Una mirada de 360° de la TBCS en los colegios	32
2.5.1. El colegio centrado en soluciones	32
2.5.2. El aula centrada en soluciones	35
2.5.3. El profesor centrado en soluciones	38
<b>3. Ejemplo de aplicación práctica de la ICS en el aula</b>	<b>42</b>
3.1. Participantes	42
3.2. Objetivos	43
3.3. Descripción de la experiencia	43
3.3.1. Diseño y marco	43
3.3.2. Procedimiento	47
3.4. Evaluación	55
3.5. Reflexiones personales sobre la experiencia	57
<b>4. El futuro de la Intervención Centrada en Soluciones en el ámbito educativo.</b>	<b>60</b>
<b>Implicaciones y consideraciones futuras</b>	
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>63</b>
<b>Referencias</b>	<b>65</b>
<b>Anexos</b>	<b>70</b>
<b>A. Anexo I</b>	<b>70</b>
<b>A. Anexo II</b>	<b>72</b>
<b>A. Anexo III</b>	<b>74</b>

## INTRODUCCIÓN

La Terapia Breve Centrada en Soluciones propone un modelo de intervención que, a pesar de haber sido creado en un contexto clínico y no educativo, lograría encajar perfectamente con las necesidades y características del mundo escolar. Gracias a ello, parece que la Intervención Centrada en Soluciones podría haber encontrado en el terreno educativo un gran campo de actuación e investigación, más allá de la terapia clínica en la que se ha llevado a cabo principalmente desde sus orígenes, un campo repleto de nuevas posibilidades y con un enorme potencial esperando a ser descubierto.

Personalmente, este trabajo me ha permitido descubrir un enfoque innovador, una nueva mirada de la educación y un punto de vista diferente, poco convencional y, quizás por ello, aún desconocido para muchos. Sin embargo, en mi opinión, este nuevo modelo ofrece una metodología que bien podría responder a las demandas actuales de una sociedad y, en consecuencia, de una escuela cada vez más inundada de problemas pero que, al mismo tiempo, busca transmitir mensajes positivos y esperanzadores en un momento de pesimismo e inestabilidad.

El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, pretende analizar e investigar el modelo Centrado en Soluciones desde el punto de vista puramente teórico hasta el enfoque más práctico aplicado a las escuelas. Por otro lado, describe un ejemplo como aplicación práctica de la Intervención Centrada en Soluciones en un aula de Educación Primaria. A lo largo de cuatro grandes apartados explicaremos los conceptos fundamentales a este respecto.

En el primer apartado, con título: La Terapia Breve Centrada en Soluciones, se abordan las cuestiones más teóricas del presente trabajo. Se realiza un recorrido a lo largo de la historia del enfoque que comienza incluso antes del origen del mismo y llega hasta el momento en el que el modelo se instaura como terapia clínica. Además de conocer el origen de la terapia y su base teórica, en esta sección se explicarán los conceptos básicos del enfoque, las estrategias y técnicas como herramientas y la descripción del proceso terapéutico. Desde un punto de vista más práctico, se hablará de las

aplicaciones de la Terapia Breve en distintos campos y de las evidencias prácticas que avalan su eficacia.

La segunda sección (La Educación Centrada en Soluciones) concreta todos los aspectos más relevantes de la Intervención Centrada en Soluciones en el contexto escolar. Entre otras cosas, describe de qué manera es posible trasladar una intervención que ha sido originalmente creada en un contexto clínico, patológico y adulto, al trabajo y a la práctica con niños. Se presta especial atención al lenguaje y a otra serie de consideraciones prácticas que hay que tener en cuenta para adaptar los fundamentos del modelo a la naturaleza infantil. Cabe destacar el último apartado de esta sección, que realiza una mirada de 360° de la Terapia Breve en la escuela, detallando así su posible aplicación en el colegio, en el aula y en el profesor.

En el punto tres se recoge el ejemplo de aplicación práctica de la Intervención Centrada en Soluciones en el aula. Siguiendo el modelo de cualquier ensayo práctico, se especifican los participantes de la intervención, los objetivos de la práctica y la descripción de la experiencia, tanto en el diseño de la práctica como en su procedimiento. El apartado termina con la evaluación de la misma por parte de profesores y alumnos implicados, y la reflexión personal acerca de la experiencia.

Finalmente, en el último apartado del trabajo se realiza un análisis sobre las posibilidades futuras de la Terapia Breve. Se describen los campos en los que el enfoque puede seguir desarrollándose y se hace una mención especial al futuro de la terapia en el contexto educativo en base a las opiniones de algunos teóricos de la terapia. Además, se incluye una reflexión personal sobre las posibilidades del enfoque en nuestro contexto escolar actual.

En resumen, tal y como hemos explicado y como queda recogido en el índice del trabajo, la organización del escrito está estructurada en cuatro apartados fundamentales: 1. La Terapia Breve Centrada en Soluciones, 2. La Educación Centrada en Soluciones, 3. Ejemplo de aplicación práctica de la Intervención Centrada en Soluciones en el aula y 4. El futuro de la Intervención Centrada en Soluciones en el ámbito educativo, implicaciones y consideraciones futuras. Cada apartado se encuentra dividido en un conjunto de secciones más pequeñas que recogen el desarrollo del trabajo.

## 1. LA TERAPIA BREVE CENTRADA EN SOLUCIONES

### 1.1. Orígenes del modelo

La Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS) fue desarrollada por primera vez entre finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, en el *Brief Family Therapy Center* situado en la ciudad norteamericana de Milwaukee. Los creadores de este modelo de terapia fueron un grupo de trabajadores sociales liderados por Steve de Shazer e Insoo Kim Berg. Steve de Shazer e Insoo Kim Berg son las dos figuras centrales de la TBCS y quienes más han contribuido a difundir el enfoque centrado en soluciones más allá del terreno de la terapia familiar en el que se inició (Beyebach, en prensa).

Antes de ello, Steve de Shazer había experimentado durante años con diferentes modelos psicoterapéuticos aplicados a una gran variedad de contextos y situaciones. Movido por el deseo de convertirse en un buen terapeuta, la observación y el análisis constante de su práctica le llevó en varias ocasiones a cuestionarse a sí mismo y al enfoque sobre el que estaba trabajando. Así, terminó por concluir que debía de haber otra manera que integrara mejor lo que los clientes quieren y necesitan con la forma en que los terapeutas conceptualizan el proceso de ayuda (Berg, Students' Corner).

De esta manera, comenzó su búsqueda de un modelo más sensible, práctico y eficiente que aplicado a sus clientes resultara útil y beneficioso (Berg, Students' Corner). Sus investigaciones le condujeron a la literatura sobre la terapia breve y al entrenamiento en la Terapia Familiar, que en aquellos tiempos se encontraba aún en un proceso de maduración repleto de energía e innovación. Este entrenamiento terminó por ser una terapia familiar, por lo que de Shazer continuó su búsqueda hasta llegar al *Mental Research Institute* de Palo Alto, un centro especializado en Terapia Breve y por la cual de Shazer se sintió muy atraído (Berg, Students' Corner). El trabajo en este centro marcaría un antes y un después en la experiencia y la práctica profesional de Steve de Shazer.

A mediados de los años setenta, de Shazer se une a un informal equipo de trabajadores de Milwaukee que soñaba con crear el *Mental Research Institute* del Medio Oeste de EEUU. Todos ellos se afanaban en contestar a la pregunta "¿Qué es lo

que funciona en la terapia breve?" (Beyebach, en prensa). Este deseo de encontrar una manera eficaz y eficiente de ayudar a sus clientes junto con el trabajo constante, la experimentación y el estudio termina por dar sus frutos, y en 1978 abren su primera oficina modestamente equipada con un espejo unidireccional colocado entre una sala de observación y una sala de terapia, una cámara de video y un variado equipo de observadores. Este grupo de entrenamiento e investigación recibió el nombre de: *Brief Family Therapy Center*.

Este centro fue concebido como un grupo de reflexión o "think-tank" en el que los terapeutas pasaban cientos de horas observando sesiones de terapia, tratando de identificar lo que mejor funcionaba y sometiendo a prueba en sesión los nuevos descubrimientos (Beyebach, en prensa). En este sentido, se puede afirmar que desde sus inicios la TBCS surgió como una práctica basada en la evidencia (Lipchik, Derks, Lacourt & Nunnally, 2012), mediante un proceso recursivo y dinámico de intervención, observación y teorización.

Con las horas de trabajo comenzaron a emerger las ideas que hoy día son claves en la Terapia Breve Centrada en Soluciones, como son las excepciones, la Pregunta Milagro o las preguntas de escala.

Este modelo, el cual comenzó en un contexto clínico de consulta externa, ha sido adaptado y aplicado a numerosos escenarios y a una gran cantidad de problemas tales como la adicción a las drogas o el alcohol, la violencia doméstica, problemas de aprendizaje, enfermedades mentales crónicas, etc. (Berg, Students' Corner). En la actualidad, este modelo es llevado a la práctica alrededor de todo el mundo (Berg & Dolan, 2001) por un gran número de profesionales que se sienten atraídos por su sencillez, practicidad e infinito respeto en el trabajo con las personas.

## **1.2. Conceptos básicos en la TBCS**

La Terapia Breve Centrada en Soluciones se fundamenta en una serie de principios que refuerzan y justifican su práctica. Estos principios caracterizan a la terapia y la diferencian de las prácticas de intervención más convencionales.

Desde el punto de vista más abstracto, la TBCS se basa en un enfoque constructivista y construccionista (Beyebach, en prensa), por el cual se considera que la realidad social

---

es dinámica y cambiante y es construida desde diferentes contextos sociales dependiendo de las interpretaciones subjetivas y de los conocimientos de los individuos. En otras palabras, la realidad se convierte en una construcción social entendida como un proceso que se va modificando constantemente a la luz de las experiencias.

En este sentido, desde la Terapia Breve se acepta que hay muchas formas, válidas todas ellas, de ser y estar como persona (Beyebach, 2012). Por lo tanto, en este tipo de terapia no se establece una posición normativa desde la que crear tipologías de problemas, de soluciones o de personas; sino todo lo contrario, se crea una postura de absoluto respeto y admiración por la diversidad de formas de ser y estar como personas.

Igualmente, la TBCS se aleja de cualquier tipo de diagnóstico tradicional en el significado dado a los problemas. Así como las interpretaciones más esencialistas consideran que un problema se manifiesta como síntoma de una disfunción más profunda; los teóricos de la TBCS simplemente consideran que "un problema es un problema" y no un síntoma con una función. Así, nuevamente se establece una frontera conceptual entre los enfoques sistémicos clásicos y la terapia sistémica breve.

En su lugar, la TBCS considera que un problema se origina y se mantiene cuando alguien empieza a considerar como problemática cierta dificultad y trata de resolverla (de Shazer, 1985). Lógicamente, si ese individuo consigue solventar la dificultad, el problema no llega a aparecer. Sin embargo, cuando su intento por resolverlo resulta fallido puede, por un lado, darse cuenta de la ineficacia de su intento y cambiar de estrategia o, por otro lado, insistir de la misma manera poniendo más esfuerzo en sus intentos. En este punto se entra en un círculo vicioso en el que cuanto más se insiste en resolver la dificultad, más se enquistaba ésta, de modo que la solución pasa a ser el problema (Beyebach, 2012). El objetivo de la terapia es ayudar a deshacer ese encuadre problemático.

Las ideas mencionadas hasta ahora tienen profundas implicaciones para la terapia, empezando por el lugar del terapeuta. En las sesiones de terapia breve, el terapeuta ocupa una posición no normativa, su función no es la de un experto que dispone de

todas las respuestas y las transmite al paciente, creando cierto prototipo de respuestas para un prototipo de problemas. En este caso, terapeuta y paciente mantienen una relación de igual a igual. La labor del terapeuta es la de ayudar al consultante en la búsqueda de las respuestas y soluciones que mejor se adapten a él. El profesional actúa como guía y acompañante en el proceso de cambio del cliente. Así, la posición del terapeuta se vuelve más transparente y colaborativa con los usuarios (Beyebach, en prensa).

De este modo, el papel protagonista de la terapia lo ocupa el propio consultante. En esta terapia se considera que el cliente dispone de todos los recursos, habilidades y conocimientos necesarios para hacer su vida mejor (Berg, Students' Corner). El paciente, con la ayuda del profesional, debe generar sus propias soluciones, aquellas que se adapten mejor a su persona, a su situación y a sus objetivos personales. Para ello, y siguiendo con lo anteriormente dicho, en este enfoque se toma la opción de basarse en los recursos del paciente. Buscando el cambio positivo, buscando construir soluciones en lugar de profundizar en los problemas, se opta por trabajar fortalezas en vez de ahondar en las debilidades.

No menos importante en el transcurso de las sesiones es la labor del entorno social del cliente. Como decía de Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCullom y Berg (2007, pp.47): "Un cambio no es tal hasta que no es percibido como tal en su contexto social". Las personas más relevantes e importantes en la vida del paciente, juegan un papel fundamental. En gran medida, lo que determina que un cambio suceda y se instaure es que sea percibido, señalado y valorado por el círculo social más cercano a la persona. Sus reacciones actúan como premios y recompensas por el cambio logrado (De Shazer, Goals & Solutions). Por esta razón, los profesionales centrados en soluciones suelen incluir en la intervención a todas las personas motivadas para mejorar la situación (Beyebach, 2012).

Hasta ahora, hemos mencionado y analizado algunas aspectos y consideraciones a tener en cuenta en la Terapia Breve Centrada en Soluciones, como son la actitud del profesional a lo largo de las sesiones, la visión que se tiene del cliente, el papel que juega el entorno social, etc. Con todo ello, se busca crear un contexto seguro para que

---

la persona que recibe ayuda se sienta en confianza y libre de poder hablar y abrirse al terapeuta.

Por otro lado, a lo largo de todo el proceso el lenguaje tiene un papel crucial en el devenir de la terapia. El lenguaje es la herramienta más primaria que tenemos y de ella depende el terapeuta, pues determina el tipo de conversación que mantendrá con sus clientes. Construimos la realidad por cómo miramos las cosas y, en especial, por cómo conversamos. En esta creencia de que el lenguaje moldea la percepción de la realidad, los teóricos de la TBCS apuestan por que en una conversación útil el cliente puede determinar el tipo de vida que quiere conseguir y averiguar qué hacer para alcanzar el objetivo que desea, ayudándole a encontrar el modo de hacerlo (Berg, Students' Corner).

En esta misma línea, desde la primera sesión se comienza hablando de lo que se quiere conseguir, de los objetivos a alcanzar y de la situación que se desea lograr. Al contrario de lo que sucede en las terapias convencionales, en la Terapia Breve no se dedican las primeras sesiones a incidir sobre el problema, a analizar la dificultad o a interpretar sus posibles causas. Por su parte, en este tipo de intervención se cree que no hay necesidad de trabajar sobre el problema para solucionarlo. Estos abogan por dedicar cada minuto a construir las soluciones, a cambiar el punto de vista y a ver la realidad desde un enfoque más positivo, posible y real. De todo ello se deduce que la Terapia Breve se basa en una intervención guiada por objetivos, guiada por las soluciones y las situaciones deseadas a conseguir que son descritas y especificadas desde la primera sesión.

Por último, pero no por ello menos importante, otra característica de este enfoque es que los problemas y las soluciones son independientes. Con esta idea volvemos a lo anteriormente dicho de rechazar cualquier tipo de planteamiento normativo por el que, por ejemplo, a cierto tipo de problemas le corresponden cierto tipo de soluciones. En el caso de la terapia breve consideran que los problemas y las soluciones no están necesariamente conectados. Así, la intervención ya no se entiende como un proceso de "resolución de problemas" sino como una labor de "construcción de soluciones" (de Shazer et al., 2007).

Han pasado casi treinta años hasta que la Terapia Breve Centrada en Soluciones se ha convertido en lo que es hoy en día. Aún a día de hoy, el modelo sigue cambiando y evolucionando. Cada vez más, se está llevando a cabo fuera de un contexto clínico y terapéutico para pasar a desarrollarlo en una gran variedad de entornos con diferentes necesidades (Berg, Students' Corner), como son entre otros el ámbito escolar o el campo de las investigaciones.

### **1.3. Estrategias y técnicas**

El uso de la Terapia Breve Centrada en Soluciones requiere, por un lado, del uso de una serie de técnicas que la caracterizan y, por otro lado, de la cuidada utilización del lenguaje, mencionada anteriormente. Sin embargo, ambas cosas no resultan suficientes si no se llevan a cabo desde la posición terapéutica descrita en el apartado anterior. En este punto, entran en juego las estrategias a considerar en el transcurso de las sesiones. Estas estrategias se refieren a patrones transversales de comunicación terapéutica, formas de gestionar la información en el transcurso de la entrevista que se aplican a todas las técnicas de entrevista interventiva (Beyebach, en prensa).

#### *1.3.1. Estrategias comunicacionales*

Un aspecto especialmente relevante del modelo de entrevista que se presenta, consiste en generar el adecuado contexto comunicativo terapeuta-cliente que facilite la creación de nuevas soluciones por parte del segundo, y que sean respetuosas con su sistema de creencias y valores así como con el sistema social de relaciones en el que la queja se presenta (Reyes, 2008). En este sentido, el terapeuta debe indagar en la descripción de soluciones, es decir, estar atento a cualquier detalle o información que el cliente pueda mencionar y sea muestra de posibles soluciones o comportamientos que faciliten el cambio.

Otra estrategia en el uso de este enfoque consiste en ampliar y concretar, es decir, pedir detalles y ayudar a los consultantes a que generen descripciones en términos de conductas interactivas, pequeñas, concretas y en positivo (Beyebach, en prensa). El profesional debe insistir en las descripciones, pidiendo más detalles o formulando preguntas similares que puedan generar respuestas más amplias. El objetivo es obtener información concreta, conductual e interaccional, información que resulte

---

sencilla de imaginar, considerar como posible y real y reproducirla de nuevo en un futuro.

Con frecuencia los clientes acuden a este tipo de terapia en un estado de desgaste a consecuencia de haber tropezado una y otra vez con la misma piedra. En muchas ocasiones, es posible encontrarse ante casos en los que el consultante no tiene muchas esperanzas en la intervención (Reyes, 2008). Un recurso valioso en estas situaciones puede consistir en recurrir a estrategias tales como definir lo más claramente posible los objetivos y las conductas a llevar a cabo y, además, hacerlo siempre usando un lenguaje positivo. Los enunciados negativos no son útiles en este sentido. Sin embargo, utilizar información en términos positivos crea la sensación de ampliar el horizonte de las posibilidades, descubrir esperanzas para el futuro y divisar algo de luz en el camino.

En el momento en que el cliente ha generado esas conductas específicas y positivas, es importante que el terapeuta atribuya el control de dichas conductas al propio consultante. El profesional debe ayudarle a darse cuenta que tiene el control sobre la situación y puede hacer que las cosas cambien. Mediante las preguntas del terapeuta, el consultante identifica de qué forma ha conseguido producir las mejorías o de qué manera puede llegar a alcanzar sus objetivos y, al mismo tiempo, adquiere el control sobre ello (Beyebach, en prensa).

Finalmente, una regla a tener en cuenta a lo largo de todo el proceso es la de ir despacio. Como describe Beyebach (en prensa, p. 11):" en el caso de la TBCS se traduce en ajustarse al ritmo de cambio de los clientes, en transmitir el mensaje de avanzar paso a paso, en dar tiempo a los clientes para que piensen y elaboren sus respuestas a las preguntas del terapeuta y también en la recomendación de que los terapeutas hagan una pausa hacia el final de la entrevista". La actitud del terapeuta debe ser paciente en todo momento, debe empatizar con el consultante, valorar y validar sus aportaciones y esfuerzos, y reconocer el trabajo que está haciendo y cada pequeño paso que va tomando.

### 1.3.2. Técnicas de entrevista

Por otro lado, como se ha mencionado al principio de este apartado, la Terapia Breve se caracteriza por el uso de unas técnicas propias del modelo, que pueden ser usadas dentro del contexto de la propia terapia o de forma aislada y ajena a la misma. A continuación, se explicarán algunas de las técnicas más características del trabajo centrado en soluciones.

- *Proyección al futuro.* Esta técnica consiste en realizar una serie de preguntas al consultante, de manera que llegue a imaginarse un futuro sin el problema. La versión más conocida de esta técnica es la Pregunta Milagro. Esta inusual herramienta puede resultar muy útil a la hora de generar pequeños pasos hacia la solución. Ayuda al consultante a visualizar de forma posible y real el próximo pequeño paso que debe tomar. Visto de esta manera y una vez que lo ha visualizado previamente, el consultante se da cuenta de que es posible realizar esos cambios en su vida (Dolan, n.d.).
- *Cambios pre-tratamiento.* Son las mejorías que se producen antes de la primera entrevista o del primer contacto con el profesional (Beyebach, 2012). Esta técnica parte de la idea, que muchos teóricos de la TBCS tienen, sobre que sus clientes previamente han resuelto otros muchos problemas y situaciones similares a la que pueden estar viviendo en esos momentos. Es más, es probable que incluso tengan algunas suposiciones o experiencias previas acerca de cómo resolver esa situación (Dolan, n.d.). El objetivo de preguntar y presuponer sobre la existencia de cambios pre-tratamiento es ayudar al cliente a ver el potencial de esas posibles soluciones y a darse cuenta de los avances que ya ha realizado.
- *Excepciones.* Son las situaciones en las que se espera pero no se da el problema y también aquellas en las que el problema se da con menor intensidad, duración o frecuencia (De Shazer et al., 2007). Una excepción es algo que ocurre en lugar del problema, con frecuencia de manera espontánea e incluso sin tener conciencia de que ha ocurrido. El terapeuta centrado en soluciones debe ayudar al consultante a identificar esas excepciones (Dolan, n.d.) preguntándole por ellas, pidiendo concreción en las respuestas y atribuyendo al

---

cliente el control de las mismas. Como explica Beyebach (en prensa), de esta forma, se consigue co-construir "excepciones deliberadas".

- *Preguntas de escala.* Las preguntas de escalas son útiles a la hora de ayudar a los consultantes a evaluar su situación actual, controlar sus avances o analizar cómo el propio cliente o su círculo más cercano lo valorarían en una escala de 0 a 10 (Dolan, n.d.). Las escalas más comunes son la Escala de Avance, la Escala de Confianza o la Escala de Decisión. En cualquier caso, lo importante es trabajar con las respuestas que los consultantes dan, primero ampliando el punto en el que se sitúan, después atribuyendo control y finalmente negociando el paso siguiente (Beyebach, en prensa).
- *Elogios o "feedback".* Consiste en señalar aquellas cosas que los clientes están haciendo bien, que les ayudan o de las que pueden estar orgullosos (Beyebach, en prensa). Esta herramienta es muy útil en tanto que demuestra al interlocutor que está siendo escuchado y, además, permite recordarle sus fortalezas y los recursos de los que dispone.
- *Tareas.* Cuando quien acude a la consulta encuentra complicado identificar éxitos recientes o excepciones al problema, las tareas o sugerencias de observación resultan de gran utilidad. Se trata de sugerir al consultante algo para pensar, hacer u observar en el tiempo que transcurra hasta la próxima sesión (Beyebach, en prensa). Estas tareas suelen resultar muy beneficiosas porque, por un lado, son tareas sencillas derivadas de lo hablado en las sesiones y, por otro lado, porque se propone realizarlas en un intervalo corto de tiempo. A su vez, ayuda a los clientes en tanto que les hace ser más conscientes de las cosas que van bien en sus vidas y gracias a ello son más optimistas y ganan en confianza (Visser, 2011).

#### **1.4. Descripción del proceso**

Tal y como la Terapia Breve Centrada en Soluciones ha desarrollado, el "problema" debe de ocupar una parte cada vez menos importante durante el proceso de intervención (George, Iveson y Ratner, 1999), hasta el punto en el que casi no sea

mencionado. El matiz que debemos añadir es que el criterio de avance no es tanto alejarse del problema, sino ir acercándose a los objetivos (Beyebach, en prensa).

Así pues, una de las peculiaridades de la Terapia Breve es que la primera sesión comienza hablando del final, negociando cuándo se sabrá que se puede concluir la intervención. El terapeuta comienza la primera entrevista negociando con el consultante cómo sabrá que los problemas que le traen a terapia están resueltos, cuáles son los criterios para determinar que la intervención ha sido exitosa. En este momento se trata de determinar lo que la persona espera conseguir de las sesiones y el trabajo cooperativo con el terapeuta.

A continuación, sería el momento de introducir las técnicas de la Pregunta Milagro o la proyección al futuro. La idea es determinar cómo sería la vida de la persona si el problema se resolviera y se cumplieran sus esperanzas. Para ello, se trata de describir los más pequeños, concretos y cotidianos detalles.

Una vez que se han descrito, será más fácil identificar las mejoras y los cambios que ya están en marcha, es decir, encontrar las excepciones y los cambios pre-tratamiento. El terapeuta debe preguntar al consultante para que ambos averigüen lo que la persona ya está haciendo o ha hecho en el pasado y que podría contribuir para que esas esperanzas se vuelvan realidad (Iveson, 2002).

Nuevamente, con la ayuda del terapeuta, el consultante puede ahora identificar cómo se han conseguido esas excepciones y los cambios pre-tratamiento y, entonces, determinar en ese momento cuáles son los próximos pasos que debe tomar hacia el futuro deseado. Descubrir qué sería diferente si la persona diera un pequeño paso hacia adelante, puede ayudarle a determinar ese paso.

Si nos damos cuenta, el interés del principio por descubrir las excepciones al problema se convierte ahora en una tendencia a insistir sobre lo que el cliente ya está haciendo y que le ayuda a lograr dicha solución. Esto conduce hacia una nueva situación en la que los consultantes se encuentran motivados y esperanzados. El énfasis sobre el futuro deseado ha cambiado el punto de vista del cliente, quien ahora busca la manera de alcanzar aquello concreto que anhela y desea (Iveson, 2002).

---

Puesto que la terapia se entiende como un proceso de co-construcción de soluciones, de negociación de objetivos y de detección de excepciones, el terapeuta no necesita ejercer ningún tipo de presión sobre quien le consulta, sino que debe tratar de acompañarle en el proceso y facilitar la conversación y la toma de decisiones. Nos remitimos ahora a algunas cuestiones explicadas en apartados anteriores, en los que se especificaba la actitud y el comportamiento que el terapeuta debe mantener en el transcurso de las sesiones.

En todo momento, el terapeuta debe mostrarse abierto y transparente, explicar todo lo que va a suceder durante la terapia, resolver las inquietudes y disipar las dudas que sus clientes puedan tener. Dar información, orientar, mostrarse sincero y claro, reduce la ansiedad de quien entrar en la consulta por primera vez, permite una mejor comunicación y concentrarse sobre el tema. A lo largo de las sesiones debe escuchar atentamente y, sobre todo, hacer que su interlocutor se dé cuenta de ello, recogiendo lo que dice y repitiéndolo, al mismo tiempo que lo valida y reconoce. El profesional debe empatizar con sus interlocutores y ser sensible a sus características y necesidades. Además, debe ser respetuoso con sus opiniones y valores, y siempre dejar un margen para el desacuerdo y la negociación, sin que ello suponga un conflicto o una dificultad para la terapia.

Por otro lado, el terapeuta debe ser experto en la conducción de la terapia y en la gestión de las conversaciones con cada miembro implicado en la terapia, de modo que todas las sesiones sean provechosas y permitan avanzar en la dirección deseada (Beyebach, en prensa).

Con el final de la primera sesión, y de las posteriores, se reserva un breve espacio de tiempo para la reflexión con otros terapeutas o con el propio cliente sobre el transcurso de la sesión. A su vez, en este momento el terapeuta debe incluir elogios y tareas para realizar hasta la siguiente consulta. Las sesiones posteriores comienzan preguntando qué va mejor y buscando modos de aumentar y consolidar esa mejorías.

Parte de la dificultad de la Terapia Breve Centrada en Soluciones reside en centrar la atención en preguntar sobre las esperanzas y los logros, más que en los problemas y sus causas que suele ser a lo que estamos más acostumbrados. Las primeras sesiones

suelen dedicarse a hablar y concretar sobre las esperanzas y el futuro deseado. Mientras que las siguientes sesiones buscan centrarse en las excepciones que están sucediendo en ese momento y en las estrategias de afrontamiento para seguir alcanzando el objetivo (Iveson, 2002). En todas las sesiones, gran parte de la atención se focaliza en el objetivo global y cada sesión termina con elogios y felicitaciones por los logros alcanzados.

### **1.5. Base teórica**

La Terapia Breve Centrada en Soluciones es uno de los más recientes enfoques terapéuticos que han resurgido en el campo del asesoramiento psicológico. Los fundamentos teóricos de la TBCS se basan en la filosofía de Milton Erickson y Jay Haley y comparten muchos puntos en común con las obras del equipo del *Mental Research Institute* de Palo Alto (Watzlawick, Weackland y Fisch, 1974; Weackland, Fish, Watzlawick y Bodin, 1974).

Jackson, Weakland y Haley fundaron el *Mental Research Institute* en California. Previamente, todos ellos habían sido miembros del *Bateson Communication Project* y, precisamente, crearon este centro con la intención de continuar trabajando sobre el proyecto de Bateson (Walker, n.d.). En 1952 Gregory Bateson comenzó un proyecto de investigación que se centraría en explorar la compleja naturaleza de la comunicación humana. Como resultado de este trabajo, se consiguieron importantes avances en la comprensión de la comunicación humana; avances que posteriormente se han considerado aspectos cruciales para la comprensión actual de los sistemas familiares. Al mismo tiempo, a través de sus publicaciones, Bateson realizó varias observaciones que pueden verse intrínsecamente en la terapia familiar y en el desarrollo del pensamiento de la Terapia Breve Centrada en Soluciones (Walker, n.d.).

La teoría sobre la comunicación humana fue bien establecida gracias al trabajo de Bateson en su *Communication Project*. Esta teoría, en lo que a la terapia y a la práctica del trabajo social se refiere, analiza cómo las personas se ven influenciadas por la información propia que cada uno posee y la de su entorno, y cómo se comunican o intercambian información los seres humanos a través de esa consecuente influencia mutua. Para los terapeutas, esta idea se traduce en el concepto de que una persona

---

sólo puede tomar decisiones a partir de la información de la que dispone en ese momento, estando esa información influenciada por las interpretaciones propias y las del contexto. Por lo tanto, las decisiones son tanto una obra subjetiva como una obra social, y están limitadas a los recursos disponibles en un determinado momento (Walker, n.d.).

Esta idea nos lleva hacia otra teoría que influyó en el desarrollo de la Terapia Breve: la Teoría de la Construcción Social o *Social Construction Theory*. Parece ser que esta teoría se desarrolló como oposición a los modelos opresivos predominantes, en la práctica hasta tiempos muy recientes, que consideraban al terapeuta como el experto. Esta teoría afirma que las personas viven y entienden la vida a través de las realidades socialmente construidas por medio del diálogo, que dan sentido y organización a sus experiencias (Anderson y Goolishian, 1992). El pensamiento social-constructivista actual se basa en una serie de fundamentos básicos:

- Un sistema cultural social es el producto de la comunicación social.
- Significado y comprensión se construyen socialmente.
- La terapia es entendida como un proceso de co-creación de significado.
- El foco de atención en el proceso terapéutico se centra en los significados individuales del problema y en el desarrollo de respuestas y soluciones individuales.

De la revisión teórica anterior se puede observar que ha habido una evolución radical en la forma de pensar acerca de los problemas, su desarrollo, su mantenimiento y su gestión. A principios de los ochenta, algunos terapeutas comenzaron a adoptar una postura que puede considerarse precursora a lo que hoy en día es la terapia centrada en soluciones. Al contrario de lo que sucede en la terapia breve, los enfoques centrados en los problemas tienden a olvidar y ocultar los recursos y las potenciales soluciones que residen dentro de los clientes (O'Hanlon, 1994). Sin embargo, el enfoque centrado en soluciones considera que el cliente lleva consigo la solución que necesita y, es más, ya no ve al terapeuta como un experto y fuente de soluciones. Estas ideas fueron influenciadas en gran parte por el trabajo de Milton Erickson, los cuales se centraron en la búsqueda de soluciones en vez de en el desarrollo del problema (Walker, n.d.).

Finalmente, Steve de Shazer e Insoo Kim Berg reúnen todas estas influencias teóricas y sus experiencias vividas en la creación del *Brief Family Therapy Center*. La clave de la Terapia Breve, según de Shazer, recoge muchas de las ideas aquí mencionadas: Utilizar lo que el cliente trae consigo para ayudarlo a satisfacer sus necesidades, de tal manera que pueda hacer más satisfactoria su vida.

### **1.6. Aplicaciones de la TBCS**

Más allá del entorno de la terapia familiar en el que concibieron la Terapia Breve Centrada en Soluciones, Steve de Shazer e Insoo Kim Berg se afanaron en difundir el enfoque hacia otros contextos y ampliar su aplicación a nuevos campos de acción e investigación (Beyebach, en prensa). Shazer y sus colaboradores la consideran aplicable en situaciones que van "desde dificultades normales de la vida, hasta fracasos reiterados en psicoterapia, incluido cualquier elemento de la gama entera de problemas psiquiátricos" (Nardone y Watzlawick, 1999, p. 67). Dentro de los diferentes ámbitos de aplicación, este enfoque se encuentra respaldado por varias decenas de estudios empíricos aplicados a diferentes tipos de problemáticas; estudios, que confirman el valor del modelo. Se calcula que cada año aparece alrededor de 1600 publicaciones nuevas escritas en diferentes idiomas (Macdonald, 2013)

A este respecto, a continuación se detallan los ámbitos profesionales en los que se ha aplicado la Terapia Breve y donde, a su vez, dicha aplicación está avalada por estudios empíricos que demuestran su eficacia. De este modo, hoy en día podemos encontrar la Terapia Breve Centrada en Soluciones en (Mcdonald, 2013):

- Trabajo social (Sundmann, 1997; Berg, 1994; Kim, 2008).
- Protección de menores (Turnell & Edwards, 1999; Berg y Kelly, 2000).
- *Coaching, counseling* y mediación (LaFountain y Garner, 1996; Grant, 2003; Green, Oades y Grant, 2006; Spence y Grant, 2007; Bannink, 2007; Grant, Curtayne y Burton, 2009; Grant y O'Coonor, 2010; Grant, Green y Rynsaardt, 2010; Short, Kinman y Baker, 2010; Grant, 2012).
- Orientación e intervención escolar, tanto en alumnos de Educación Primaria como en Secundaria (Burr, 1993; Morrison, Olivos, Dominguez, Gomez y Lena, 1993; Littrell, Malia y Vanderwood, 1995; Cruz y Littrell, 1998; Young, 1998;

Thompson y Littrell, 2000; Franklin, Biever, Moore, Clemons y Scamardo, 2001; Young y Holdorf, 2003; Franklin & Streeter, 2004; Newsome, 2004; Newsome, 2005; Green, Grant y Rynsaardt, 2007; Ziffer, Crawford y Penney-Wietor, 2007; Franklin, Streeter, Kim y Tripodi, 2007; Franklin, Moore y Hopson, 2008; Nowicka, Haglund, Pietrobelli, Lissau y Flodmark, 2008; Murphy, 2008; Kim y Franklin, 2009; Violeta Enea, 2009; Daki y Savage, 2010; Kvarme, Helseth, Sorum, Luth-Hansen, Haugland y Natvig, 2010; Babollah, khadijeh, Abolfazl y Noorali, 2011).

- Enfermería (McGilton, Irwin-Robertson, Boscart y Spanjevic, 2006; McAllister, 2007; McAllister, Zimmer-Gembeck, Moyle y Billet, 2008; Amiri, Sharme, Zarchi, Bahari y Bines, 2013).
- Psicología organizacional (McKergow, 2012).
- Pastoral (Kollar, 2010).
- Intervención con familias y niños (Lee, 1997; Anderson, Vostanis y O'Reilly, 2005; Harris y Franklin, 2009; Bond, Woods, Humphrey, Symes y Green, 2013).
- Problemas clínicos, tales como: depresión (Knekt y Lindorfs, 2004; Estrada y Beyebach, 2007; Javanmini, Kimiaeel y Abadi, 2013), esquizofrenia (Eakes et al., 1997), trastornos de alimentación (Jacob, 2001), ansiedad (Knekt y Lindfors, 2004; Knekt, Lindfors, Härkänen, Välikoki, Virtala y Laaksonen, 2008; Lovelock, Matthews y Murphy, 2011; Knekt, Lindfors, Virtala, Härkänen, Sares-Jäske y Laaksonen, 2012), lesiones y rehabilitación ortopédica (Cockburn, Thomas y Cockburn, 1997), Chron (Vogelaar et al., 2011), violencia en pareja (McClum, Stith & Thosen, 2012) o abuso de sustancias (Berg & Reuss, 1998; Froeschle, Smith y Ricard, 2007; Smock et al., 2011).

Tal y como se puede observar, el enfoque centrado en soluciones puede adaptarse al trabajado individual o grupal; en la terapia o el asesoramiento a familias, parejas, niños, trabajadores, empresarios o pacientes; en un amplio espectro de contextos tales como un colegio, una empresa, una oficina, una consulta psicológica, un centro de rehabilitación o un hospital.

De la misma manera, la Terapia Breve Centrada en Soluciones puede ser usada en combinación con otras terapias. La publicación *Solution-focused Brief Therapy*

*treatment manual* (Trepper, McCollum, de Jong, Korman, Gingerich y Franklin, 2012) recoge una original reflexión en lo que a esto se refiere. Desde su punto de vista, uno de los principios más básicos de la Terapia Breve ("Si algo funciona, haz más de lo mismo") sugiere que los terapeutas deben animar a sus clientes a continuar con otras terapias y enfoques que sean beneficiosas para ellos. Más aún, en contra de la concepción errónea sobre que la TBCS es filosóficamente opuesta a los tratamientos tradicionales, ellos consideran que si un paciente está o ha estado en el pasado en un tratamiento tradicional y éste ha resultado efectivo, dicho paciente debe ser animado a continuar haciendo aquello que ya le ha funcionado previamente. Como tal, la TBCS puede ser usada como complemento de otro enfoque o como componente de un programa de tratamiento completo.

Más allá de la aplicación práctica y de los estudios derivados de estos contextos concretos, una parte importante de la investigación sobre la Terapia Breve se basa en el estudio de la efectividad de la misma. Estas investigaciones derivan del análisis, la revisión y la evaluación de una gran variedad de estudios, publicaciones y ensayos en torno al tema. Una reciente lista de evaluación de resultados publicada por el Dr. Alasdair McDonald (2013), demuestra un índice de éxitos por encima del 60%. Algunos de estos estudios son:

- Kim, J.S. (2008). Examining the effectiveness of solution-focused brief therapy: A meta-analysis.
- Stams, G.J., Dekovic, M., Buist, K. y de Vries, L. (2006). Efficacy of solution focused brief therapy: a meta-analysis.
- Cocoran, J. y Pillai, V. (2007). A review of the research on solution-focused therapy.
- Gingerich, W.J. y Eisengart, S. (2000). Solution focused brief therapy: a review of the outcome research.
- Gingerich, W.J. y Peterson, L.T. (2013). Effectiveness of Solution-Focused brief Therapy: A Systematic Qualitative of Controlled Outcome Studies.

Finalmente, desde el punto de vista institucional, la popularidad creciente del enfoque junto con el espíritu de superación y el compromiso profesional de los pioneros de la Terapia, propició la creación de la *European Brief Therapy Association* en 1993 y, unos

años más tarde, la *Solution Focused Brief Therapy Association* norteamericana. Con el paso del tiempo, han ido naciendo diversas asociaciones nacionales de terapia centrada en soluciones y otras organizaciones profesionales con el objetivo de regular la formación y la acreditación en este campo (Beyebach, en prensa).

#### *1.6.1. Estudios de eficacia de la TBCS en el campo educativo*

La aplicación de la Terapia Breve Centrada en Soluciones con niños en el contexto escolar, o de la Intervención Centrada en Soluciones (como se considera en este contexto), ha aumentado considerablemente a lo largo de los últimos diez años y continúa siendo de interés para investigadores y profesionales de la educación como orientadores y psicólogos (Kelly, Kim y Franklin, 2008).

La naturaleza breve de la Terapia Breve Centrada en Soluciones y su flexibilidad en el trabajo con diversas problemáticas, sugiere que este enfoque fundamenta una intervención práctica que puede ser fácilmente aplicada en el contexto escolar (Kim y Franklin, 2008).

A día de hoy, son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo en el ámbito educativo en una gran variedad de situaciones y formatos, como la tutoría y la intervención individuales; las sesiones grupales con alumnos, padres y profesores; el trabajo con grupos de alumnos centrado en temas específicos; las escuelas de padres; el trabajo de los maestros en el aula; y la re-organización de todo un centro educativo (Beyebach, 2012). Esta gran diversidad de estudios empíricos ha permitido demostrar la efectividad de la ICS en el ámbito educativo, consiguiendo tamaños de efectos moderados y altos (Kim y Franklin, 2008).

Igualmente, en su revisión sobre las investigaciones acontecidas en el uso de la TBCS en la práctica con alumnos, Kim y Franklin (2008) concluyen con que los estudios revisados demuestran que la ICS puede ser aplicada de manera efectiva para mejorar problemas de autoestima, académicos y de comportamiento.

Como vemos, las posibilidades que nos ofrece el uso de la Intervención Centrada en Soluciones en el aula son amplias y variadas, y sus resultados demostrados están casi asegurados. Además, no menos importante es el hecho de que las características de este tipo de intervención hacen que esté abierta a la creatividad y a la inventiva de

todos los miembros de la comunidad educativa interesados en apostar por los recursos y las soluciones (Beyebach, 2012).

### **1.7. Evidencias prácticas de la TBCS**

Continuando con lo explicado en el apartado anterior, en esta sección se citarán y explicarán los resultados de los estudios más relevantes sobre la Terapia Breve Centrada en Soluciones, entendidos como evidencias prácticas de la efectividad del modelo. A día de hoy, 130 estudios de resultados relevantes, 2 meta-análisis, 5 revisiones sistemáticas y 26 ensayos aleatorios controlados demuestran los beneficios del enfoque centrado en soluciones (McDonald, 2013).

Los resultados obtenidos de este conjunto de investigaciones son los siguientes (Stephen y Langer, n.d.):

- La TBCS resulta igual de efectiva en todo tipo de clases sociales.
- Normalmente, los resultados se logran con entre 3-5 sesiones.
- La tasa de éxito es de al menos un 60% con un promedio de 3 a 5 sesiones.
- 18 de 24 estudios comparativos demuestran beneficios convincentes, uno de ellos es equívoco.
- 8 ensayos aleatorios controlados muestran beneficios con la TBCS, 5 de ellos demuestran su superioridad sobre otro tipo de terapias.

Los datos confirman que la Terapia Breve Centrada en Soluciones es, efectivamente, una terapia breve (Beyebach, en prensa). En la mayoría de los casos, es posible obtener resultados favorables con un número de sesiones que oscila entre las 3 y las 5 sesiones. Además, se confirma también la naturaleza complementaria del enfoque que le permite adaptarse a una gran variedad de contextos, problemáticas y población.

En este sentido, también se puede hablar de los efectos favorables de determinadas técnicas centradas en soluciones, que pueden ser usadas de manera aislada o en combinación con otro tipo de terapias. La negociación de objetivos y la conversación sobre cambios pre-tratamiento son dos de estas técnicas (Rodríguez Morejón, 1993).

Otros estudios sitúan su tasa de éxito en torno al 60%, lo que se traduce en un efecto entre pequeño (Kim, 2008) y moderado (Stams, Dekovic, Buist y De Vries, 2006). Kim

(2008) concluye que la Terapia Breve proporciona unos pequeños efectos positivos en la externalización e internalización de problemas de conducta, y en los problemas familiares y de pareja. Sin embargo, existen estudios de calidad que puntualmente demuestran efectos superiores y prueban incluso resultados espléndidos a favor de la TBCS (Cockburn, Thomas y Cockburn, 1997; Lindfors y Magnusson, 1997; Schade, Torres y Beyebach, 2011).

Finalmente, muchos estudios revelan que la mayor y más relevante aportación de la Terapia Breve Centrada en Soluciones es el cuidado y creativo uso del lenguaje de una manera construccionista y colaborativa (Bavelas, Coates y Johson, 2000; McGee, Del Cento y Bavelas, 2005). Además, está demostrado que técnicas como la "atribución de control" causan un impacto directo tanto a nivel cognitivo como conductual (Beyebach, en prensa).

## 2. EDUCACIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES

### 2.1. El enfoque centrado en soluciones en el contexto de otras orientaciones pedagógicas

El modelo centrado en soluciones aplicado al contexto educativo resulta, como veremos, innovador y poco convencional. Sin embargo, en su base teórica y en sus principios fundamentales pueden encontrarse algunas ideas que bien podrían provenir de las técnicas, métodos y teorías de grandes educadores históricos. A este respecto, nos referimos a Juan Jacobo Rousseau, María Montessori y Celestin Freinet. Estos tres intelectuales de la educación han pasado a la historia por sus ideas revolucionarias, inspiradoras y transformadoras. Con mucho orgullo, la Educación Centrada en Soluciones podría reconocerlos entre los primeros cimientos de su teoría.

Como decíamos, estos tres autores tienen en común haber contribuido con diferentes aportaciones a la creación del modelo de Intervención Centrada en Soluciones (ICS). Cada uno, desde su tiempo y lugar, apostaron por algunos principios e ideas que a día de hoy se reúnen en el enfoque de la Terapia Breve Centrada en Soluciones aplicado a las escuelas.

Como sabemos, una de las principales aportaciones de Juan Jacobo Rousseau fue señalar que el niño es "un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución". A partir de esta idea, Rousseau señala la necesidad de replantear los métodos de enseñanza imperantes en su época que consideraban al niño como si fuera un adulto más y, en su lugar, defender que el niño es una persona con intereses, habilidades, necesidades y capacidades propias y distintas a las del adulto (García, 2001).

Esta idea nos recuerda al principio de la Terapia Breve que concibe que el consultante debe ser considerado como un ser único, con unas características, principios y valores propios y respetables. La Terapia Breve considera que hay muchas formas de ser y estar como persona, siendo válidas todas ellas (Beyebach, 2012). Este principio se aplica incluso con más razón en el trabajo con niños, donde además se busca adaptar la práctica a la naturaleza de su ser.

---

Por su parte, María Montessori llegó a la conclusión de que los niños «se construyen a sí mismos» a partir de las propias elecciones tomadas en función de elementos del ambiente. Un ambiente preparado y en armonía ofrece al niño oportunidades para comprometerse en un trabajo de su propio interés. El maestro es un observador y guía, que ayuda y estimula al niño en todos sus esfuerzos.

En esta idea del niño con un potencial que desarrolla para su propia educación y de la libertad de elección por la que abogada Montessori, se enmarca el principio básico de la ICS por el que se considera que el papel protagonista en el proceso de intervención lo ocupa el propio consultante y de él depende a dónde llegar al final del mismo. El consultante, desde el primer momento, elige la meta que desea alcanzar al final del proceso, y dispone de sus propios recursos, habilidades y capacidades para llegar hasta allí. En este contexto, el profesional actúa como guía que refuerza al consultante en su tarea y ordena los factores del entorno para facilitar el cambio.

Finalmente, el movimiento pedagógico iniciado por Celestin Freinet constituye una renovación radical de la educación popular desde sus raíces. Freinet, experimenta técnicas e instrumentos con su espíritu de libertad, en un ambiente lleno de emotividad donde la vida cotidiana de los alumnos y la comunidad constituye el elemento motivador en torno al cual gira la vida escolar (Hernández, 2008).

El mismo fundamento se aplica en la Intervención Centrada en Soluciones con niños. Nada resulta más motivante y gratificante a los niños que sentirse comprendidos y valorados por los adultos. Introducirse en su mundo y en su mirada será clave para ganar su confianza y facilitar el proceso de cambio hacia las soluciones.

Como hemos visto, la Intervención Centrada en Soluciones no es el primer modelo que plantea que los niños son sus propios protagonistas y que conviene centrarnos en sus objetivos y sus recursos. Estas ideas ya sonaron en los tiempos de Rousseau, Montessori y Freinet. Hemos elegido una idea principal de cada uno de estos tres autores para ver de qué manera se reflejan y renuevan hoy en día en el modelo de Terapia Breve en el contexto escolar.

## 2.2. Aplicación de la TBCS en el contexto educativo

*"¿Cómo es posible aplicar los principios de la TBCS en el trabajo con niños? Frecuentemente me realizan esta pregunta durante sesiones de formación, consulta o supervisión. Es comprensible llegar a esta cuestión, y puedo entender las dudas de muchas personas respecto a si la Terapia Breve y el trabajo con niños pueden ir de la mano. Es cierto que la Terapia Breve Centrada en Soluciones se basa principalmente en el uso del lenguaje y aprecia las sutilezas de las técnicas lingüísticas; y, obviamente, los niños no tienen la capacidad ni la habilidad para usar el lenguaje de la misma manera que lo hacen los adultos.*

*Sin embargo, creemos que la TBCS y los niños pueden convivir en muy buena armonía, ya que existen muchas similitudes entre cómo piensan los niños y dan sentido al mundo que les rodea, y los principios y procedimientos de la Terapia Breve."* (Berg, Hot tips IV, p. 1).

Con este discurso, Insoo Kim Berg abrió la posibilidad del trabajo con niños desde la Terapia Breve. Sin embargo, no es la única persona que cree en ello, pues tal y como muchos autores han demostrado, la aplicación de la terapia centrada en soluciones en el contexto escolar está creciendo, ya que este modelo parece ofrecer un gran número de herramientas muy apropiadas para el trabajo con niños, profesores y padres de escolares (Kral, 1995; Metcalf, 1995; Murphy, 1994). Como hemos descrito en el apartado anterior el enfoque centrado en soluciones ha sido llevado a la práctica en el contexto escolar para trabajar un gran número de problemas, como estudiantes con problemas emocionales y de comportamiento, problemas académicos, habilidades sociales y prevención del fracaso escolar. A continuación, trataremos de concretar estas palabras y darles un sentido más práctico.

Los problemas abundan en el contexto escolar. Los estudiantes no siempre están dispuestos a aprender, los profesores no saben cómo lidiar ante los alumnos más conflictivos y los tachan de "vagos" y "desinteresados", y finalmente los padres no hacen más que buscar culpables en el colegio de que sus hijos no aprueben (Kelly, Kim y Franklin, 2008). Por si no fuera suficiente, el campo educativo se encuentra bajo la presión de gobiernos estatales y locales que instan a conseguir avances precisos y

---

medibles hacia los objetivos anuales, bajo ayudas y financiaciones cada vez más escasas e insuficientes.

Pero las soluciones abundan también en los colegios. Los estudiantes más jóvenes acuden al colegio contentos y encantados por ver de nuevo a sus profesores y amigos. Los más mayores centran sus motivaciones en conseguir los resultados que les abrirán las puertas al futuro que desean y, por supuesto, en mantener un círculo social amplio y sólido que les apoye en su día a día. Los profesores comentan por los pasillos o en la hora del café lo emocionados que están con el nuevo proyecto que han comenzado y lo interesados que se han mostrado sus alumnos. Los padres, por su parte, recomiendan los colegios de sus hijos a familiares y amigos por sus buenas referencias y todas las cosas que tienen a su favor.

Los colegios pueden ser lugares de soluciones, fortalezas y éxitos. Hay muchas maneras prácticas para los profesionales escolares de aprovechar las soluciones que ya están sucediendo en sus colegios (Kelly, Kim y Franklin, 2008). Así, la educación centrada en soluciones ofrece algunas alternativas interesantes a los métodos de enseñanza convencionales, proporcionando un marco positivo y pragmático, donde toda la comunidad educativa es útil y tiene algo que aportar (Mählberg, Sjöblom y McKergow, 2005).

A la hora de aplicar el enfoque centrado en soluciones a los colegios, Murphy (1996) focaliza la atención en el papel de los estudiantes, profesores y padres de familia en la resolución de los problemas escolares, y destaca la influencia positiva y progresiva de los pequeños cambios en el logro de resultados para los estudiantes. El enfoque centrado en soluciones facilita el día a día en las escuelas en tanto que incorpora el punto de vista de los alumnos a los asuntos escolares, trabaja en colaboración con los estudiantes como socios para lograr los resultados deseados, amplía los objetivos de intervención incluyendo aspectos del entorno social e identifica los recursos individuales y ambientales para ser utilizados en el proceso de cambio (Bowen, Woolley, Richman y Bowen, 2001).

Por medio del enfoque centrado en soluciones los logros y las metas se construyen juntos: profesores y alumnos, profesores y directivos, directivos y padres, etc. Este

modelo se sustenta sobre dos pilares: un enfoque centrado en soluciones y una metodología conversacional (Mählberg et al., 2005).

Por lo general, los profesores tienden a prestar más atención a aquello que los niños desconocen o no hacen bien, antes que a sus habilidades o aquellas áreas en las que son buenos. Por ello, la Intervención Centrada en Soluciones insta a hacer lo contrario a lo habitual. Los teóricos del enfoque centrado en soluciones creen que centrándose en las competencias, habilidades y destrezas de los alumnos no sólo se facilita la práctica docente, sino que además es una manera de ayudar a los alumnos a alcanzar sus objetivos. Cuando dejamos a los alumnos hacer aquello que se les da bien, ellos se dan cuenta de su éxito y, por tanto, su confianza en ellos mismos aumenta. Así, cuando el alumno confía en sí mismo, es más sencillo que se atreva a intentar cosas nuevas (Mählberg et al., 2005).

En esta misma línea, la Intervención Centrada en Soluciones nos anima a centrarnos y poner el punto de mira en aquello que funciona, en el cambio positivo, por pequeño o insignificante que parezca. Debemos actuar como detectives de esos cambios, y una vez que los hemos encontrado, debemos hacerlos visibles para todos y animar a hacer más de aquello. Esta forma de trabajar resulta mucho más gratificante para los maestros y con ella, alumnos y padres se muestran más contentos.

Como vemos, las ventajas del uso de la Intervención Breve Centrada en Soluciones en las escuelas son muchas y variadas. Además de las ya mencionadas, Kelly, Kim y Franklin (2008, p. 8-12) enumeran unas cuantas más:

- *La ICS se basa en las fortalezas.* En el contexto escolar, se traduce en que ante una situación problemática las atenciones no se van a focalizar en las debilidades y en aquellas cosas que no se están realizando bien. Por el contrario, se buscarán las buenas acciones dentro de la comunidad educativa y que suponen pequeños avances hacia un futuro mejor.
- *La ICS se centra en el consultante.* En los centros escolares, ya sea en el trabajo con un alumno o profesor, la terapia centrada en soluciones busca identificar y responder a las inquietudes y deseos de sus interlocutores en ese momento.
- *En la ICS los pequeños cambios importan.* La ICS anima a todos los miembros de la comunidad educativa a centrar la atención en los pequeños cambios

sucedidos y mantenerlos, con la teoría de que viendo dichos cambios, crecerá la confianza en que otros mayores también son posibles.

- *La ICS es "portátil"*. A pesar de que la Terapia Breve comenzó en un contexto clínico, hay otros muchos contextos, como el escolar, en el que esta terapia puede marcar la diferencia. Las tutorías, las sesiones de evaluación, las reuniones de aula con los padres... son muchas las situaciones en las que pueden introducirse y adaptarse las ideas de la Terapia Breve a los diferentes roles del colegio.
- *La ICS se puede compatibilizar*. Una de las mejores características de la TBCS es su capacidad para integrarse con otros enfoques prácticos. Hay elementos de esta terapia, como las preguntas de escala o el establecimiento de metas, que encajan a la perfección con otros tratamientos más cognitivos o conductuales.
- *La ICS puede ser tan breve (o tan larga) como se desee*. Hoy en día, la TBCS es fácilmente adaptable a tratamientos de sesiones únicas o a procesos más largos. La naturaleza breve de la terapia no significa que aquellos que requieren de una intervención más larga en el tiempo no puedan beneficiarse del enfoque centrado en soluciones.

En resumen, la Terapia Breve Centrada en Soluciones es muy adecuada en el contexto educativo. Puede ayudar a muchos estudiantes, especialmente a aquellos que presentan mayores dificultades, a pensar de un modo por el que se centren en aquello que funciona y en cómo pueden cambiar su vida del modo en que lo desean. La TBCS, aunque no fue originalmente creada en un contexto escolar, puede adaptarse cómodamente y trasladarse a una gran variedad de situaciones y a diferentes niveles de intervención.

### **2.3. Consideraciones prácticas**

El primer aspecto a tener en cuenta a la hora de trabajar con niños es precisamente ese: darnos cuenta de que estamos trabajando con niños. Más allá de que sean más o menos hábiles en el uso del lenguaje o de en qué nivel se encuentre su capacidad de reflexión; en el trabajo con niños debemos adaptarnos a ellos, a su manera de ver y

vivir el mundo y a su forma de aprender. Esto implica conocer y ser sensibles a sus características, su naturaleza y, por supuesto, sus necesidades.

Los niños, por lo general, no necesitan ni quieren saber qué causa el problema que están afrontando. Ciertamente, no actúan de un modo deductivo o buscando explicaciones en las causas de su dificultad. Simplemente, prueban con diferentes estrategias hasta conseguir lo que desean; es decir, podría decirse que, por lo general, los niños actúan por ensayo y error (Berg, Hot tips IV). Esta táctica inconsciente y casi involuntaria por parte de los niños, es muy similar al enfoque centrado en soluciones.

Por otro lado, es responsabilidad del profesional buscar un modo de conectar con los niños que encaje con su manera natural de ser, ver y hacer en el mundo. El juego, por ejemplo, es un modo muy natural para todos los niños (Berg, Hot tips IV). Para ellos, el juego es su manera de entender y dar sentido al mundo que les rodea. Para nosotros, es una forma de reconocer sus competencias y fortalezas, y de conocer cómo usan su imaginación para resolver sus dificultades y llegar a una solución. Igualmente, los niños se comunican a través del juego. Por lo tanto, el trabajo con niños requiere que nos mostremos abiertos a comunicarnos con ellos por medio de sus juegos. Esto significa observar y escuchar atentamente para descubrir qué es lo que necesitan para hacer su vida un poco mejor.

Como decíamos, es igual de importante conocer las necesidades de los niños, saber qué quieren y desean. Berg (2003) enumera algunos de estos deseos infantiles, como son:

- Hacer que los padres se sientan orgullosos de ellos.
- Complacer a sus padres y a otros adultos.
- Formar parte de un grupo social.
- Participar en actividades con otros.
- Aprender cosas nuevas.
- Ser sorprendidos y sorprender a otros.
- Expresar sus opiniones y elecciones.
- Hacer sus propias elecciones cuando tienen la oportunidad.

Estos deseos bien podrían atribuirse a una gran cantidad de niños, y no tan niños. Todos ellos responden al deseo de los más pequeños de ser considerados miembros importantes y útiles de un grupo, ser valorados y reconocidos por quienes más les importan, y satisfacer su curiosidad y sus ganas de saber y probar.

En otro orden de cosas, y atendiendo a lo mencionado hasta el momento, en el trabajo con niños las técnicas de la Terapia Breve han de ser adaptadas y presentadas a los pequeños de tal manera que pueda obtenerse lo máximo de ellas. En última instancia lo que se busca es involucrar a los estudiantes en una charla sobre soluciones como excepciones al problema, identificar los cambios que ya están sucediendo y determinar los pasos a seguir para apoyar y continuar con el cambio (Gingerich y Wabeke, 2001).

Es posible utilizar la técnica de la Pregunta Milagro (de Shazer, 1988) en el trabajo con niños, de hecho, es especialmente efectiva para lograr que los estudiantes se concentren en lo que quieren para sus vidas en lugar de la situación que están viviendo en esos momentos. Lanzar preguntas sobre el futuro o que lleven a imaginarse un futuro deseado, es una forma de hacerlo realidad en el presente. Significa que el alumno está influenciando y construyendo activamente su propio futuro (Mählberg et al., 2005). Una vez que su mente ha construido una imagen positiva sobre su futuro, la posibilidad de hacerlo real aumenta.

Como vemos, la participación de los niños es crucial para el éxito de la intervención. Es necesario despertar su interés y motivarles durante este proceso ya que, en todo momento, los protagonistas son ellos y, como tal, deben marcar el camino y el ritmo a seguir. Una manera de involucrar a los alumnos es animándoles a crear sus propias metas, a escribir sus propios objetivos (Mählberg et al., 2005). Identificar los puntos fuertes de los estudiantes y hacer cumplidos al respecto son otras consideraciones importantes a tener en cuenta (Bowen et al., 2001).

Finalmente, en lo que respecta al uso de las técnicas de la TBCS, las preguntas de escala también pueden ser usadas en el trabajo con niños. Resulta especialmente útil cuando queremos animar a los alumnos a tomar el primer paso hacia sus propios objetivos. Además, es una herramienta que puede ser utilizada fácilmente en el aula

de una manera divertida e interactiva, mediante el uso de dibujos, pósters y representaciones en las paredes de la clase.

En general, el uso de este tipo de técnicas con los alumnos nos dará ideas de cómo orientar la intervención breve centrada en soluciones hacia una escuela de todos y para todos.

Podríamos resumir el uso de la Intervención Centrada en Soluciones en el aula con esta frase: Todo pasa por el cliente (entendiendo que en este contexto el término "cliente" se refiere a alumnos, padres, profesores y cualquier miembro de la comunidad educativa). Alumnos, padres y profesores conocen mejor que nadie cómo son y sus circunstancias. Es más probable que se alcancen las soluciones deseadas cuando el o los "clientes" son vistos como los impulsores del cambio; y cuando sus objetivos, recursos y percepciones ocupan un lugar central a lo largo de todo el proceso de asesoramiento (Murphy, 2008).

#### **2.4. La importancia del lenguaje**

En apartados anteriores ya hemos mencionado en varias ocasiones que en la Terapia Centrada en Soluciones se hace un cuidado uso del lenguaje, que el terapeuta debe reunir una serie de características y actuar desde una determinada posición, o que las sesiones se guían por el uso de un conjunto de técnicas y estrategias comunicacionales. Sin embargo, en este apartado nos disponemos a destacar la merecida importancia del lenguaje y a explicar el cómo y el porqué de su característico uso en la Terapia Breve.

Si tuviéramos que elegir el elemento clave de la Terapia Breve, el argumento que da sentido a todo este método, sin duda, podríamos afirmar que dicho elemento es el lenguaje y la metodología conversacional. Steve de Shazer ya decía: "El lenguaje crea la realidad". Y así lo conciben todos los investigadores y profesionales de esta terapia. Construimos la realidad por cómo miramos las cosas y por cómo las comunicamos, es decir, la manera en que conversamos.

Se podría decir que aprender el uso y las características de la Terapia Breve Centrada en Soluciones es casi como aprender un nuevo lenguaje. La TBCS es un proceso lingüístico en el que se fomenta un lenguaje centrado en soluciones que sustituye al

---

lenguaje centrado en los problemas en el que los clientes están atrapados. No se trata únicamente de que el terapeuta focalice su atención, y la de su cliente, en diferentes aspectos; sino que consiste también en moldear y exponer diferentes preguntas de una manera muy particular y muy cuidadosa (Brief Therapy Practice, 2002) que ayuden al cliente a encauzar la intervención por el camino que desea y que le conducirá hacia la vida y la persona que anhela.

Una gran número de psicólogos y decenas de estudios empíricos han demostrado la influencia de las palabras en el funcionamiento de las personas y su comportamiento. A través del lenguaje podemos generar esperanza o desamparo, confianza o escepticismo, podemos mejorar la autoestima de una persona o crearle inseguridad, transmitir optimismo o pesimismo, podemos moldear a alguien para que sienta seguridad en sí mismo o hacerle sentir pequeño e incapaz. Las palabras son poderosas y, para bien o para mal, una palabra dicha no tiene vuelta atrás.

La Terapia Centrada en Soluciones es muy consciente de esta naturaleza del lenguaje, por eso, su posición ante él es de respeto y cautela. Pero a su vez, trata de aprovechar esa capacidad latente para hacer el bien y ese potencial para ayudar a las personas a ser más como desean ser.

Mediante su metodología conversacional, la intervención centrada en soluciones busca aprovechar la capacidad de cambio que genera el lenguaje. Una prueba y ejemplo de ello es que cuando hablamos del modo descrito anteriormente (buscando generar esperanza, confianza, mejorando la autoestima, transmitiendo optimismo o generando seguridad en uno mismo), este tipo de conversación va naturalmente acompañada de un cambio a un estado de ánimo más positivo, con lo que la mente recibe señales positivas que generalmente conducen a un comportamiento aún más positivo (Mahlberg et al., 2005).

En el uso de la ICS en el contexto educativo, el lenguaje se utiliza de la misma manera aunque se busca adaptarlo a las características y al nivel de madurez y de reflexión de los alumnos. En este contexto, se hace uso de las llamadas: preguntas creativas. Éstas se convierten en una importante herramienta para el profesor.

El objetivo del uso de las preguntas creativas es tener un mejor acceso a los pensamientos, actitudes y emociones de los alumnos, que con preguntas cerradas de contestación sí o no.

A través de las preguntas creativas se activa el diálogo interno de los oyentes. Se imaginan nuevas perspectivas y posibilidades que, al mismo tiempo, comienzan a construirse, hasta que finalmente los pensamientos son articulados por medio del lenguaje (Mahlberg et al., 2005). De esta manera, se activan muchas de las funciones cognitivas de la mente.

En la reflexión del tipo de respuestas que buscamos conseguir o las actitudes que queremos generar, es importante considerar el lenguaje que utilizamos, el tipo de preguntas que realizamos o la posibilidad de respuestas que dichas preguntas pueden generar. La calidad de las preguntas determina la calidad de las respuestas (Mahlberg et al., 2005).

## **2.5. Una mirada de 360° de la TBCS en los colegios**

### *2.5.1. El colegio centrado en soluciones*

*"Una escuela centrada en soluciones promueve y aprovecha los talentos, las ideas y la energía de sus estudiantes. La escuela centrada en soluciones parte de los valores humanos fundamentales, tales como la confianza, la integridad y el trabajo en equipo. Su equipo educativo equilibra las necesidades de estudiantes, padres y comunidad educativa en su conjunto. Y no hacen todo esto buscando aumentar las puntuaciones o ganar en reputación. Sino porque esto les da la oportunidad de conseguir un ambiente escolar flexible donde los estudiantes, el profesorado y los padres actúan como miembros activos y comprometidos de la escuela, aprendiendo día a día, y preocupándose por la naturaleza de sus estudiantes." (Metcalf, 2003, p. 205).*

Con esta inspiradora adaptación a la escuela centrada en soluciones de una frase de Robert Rosen (1995) sobre lo que es una organización "saludable", comienza uno de los capítulos del libro *Teaching Toward Solutions* (Metcalf, 2003) en el que se describen algunas claves a seguir para crear un Colegio Centrado en Soluciones. A lo

---

largo de este apartado, se realizarán numerosas menciones a este capítulo y a otras referencias.

Los tres pilares claves que sustentan la estructura de una exitosa escuela centrada en soluciones son: la unión del equipo administrativo, el trabajo con los estudiantes y el diálogo con los estudiantes. Igualmente, la confianza, el compromiso y el esfuerzo constante son el hormigón que mantiene unidos todos los componentes y refuerza la construcción del nuevo proyecto.

Un equipo administrativo sólido y unido será el primer motor de cambio hacia la escuela deseada. Al comienzo de este proyecto cada miembro debe tener clara su misión y todos en conjunto deben tener la misma visión de futuro. Para ello, la labor del profesorado y los directivos del centro empieza incluso antes de que un nuevo curso escolar comience.

Lo habitual para el profesorado suele ser comenzar el curso con una reunión con todo el equipo en el que se comenten y valoren los problemas y las dificultades que surgieron durante el año anterior, y la manera de afrontarlos en el nuevo curso. Por el contrario, la escuela centrada en soluciones propone esta misma reunión pero con el objetivo de conocer qué es lo que el equipo quiere y cree que la escuela necesita para ser mejor. Igualmente, se trata de animarles y de confiar en su buen hacer para que se sientan expertos y capaces de afrontar el nuevo año, creyendo que conseguirán orientar a sus estudiantes para conseguir de ellos un mayor rendimiento, mejor estado de ánimo y de cooperación (Metcalf, 2003).

En cuanto a las ideas que la intervención centrada en soluciones propone para el trabajo y el diálogo con los estudiantes, en los anexos de este documento se incluyen dos propuestas obtenidas del libro de Metcalf (2003) que enumeran una serie de consejos y sugerencias para la práctica en el aula (ver anexos I y II).

Cambiar la forma de trabajar de todo un centro no es tarea fácil. Es más, la metodología propuesta desde la intervención centrada en soluciones es menos sencilla aún, ya que requiere dedicar más esfuerzo en el trabajo y en la comunicación con cada miembro de la comunidad educativa. Además, sus principios chocan con las ideas y las maneras a las que estamos acostumbrados. Por ello, la confianza por parte de los

directivos del centro en su equipo docente es fundamental. Del mismo modo, el equipo confiará en la nueva escuela y el nuevo enfoque cuando desde la administración atiendan sus prioridades y mantengan sus expectativas en el "*Solution Team*" (Metcalf, 2003). Un equipo sincero, realista, convincente, confiable y benevolente será clave y decisivo para el éxito del nuevo proyecto.

Mientras que la visión positiva proporcionada por la dirección y su confianza crean una base segura, la participación de todo el equipo es el combustible que impulsa la iniciativa hacia adelante (Metcalf, 2003). Un equipo que se apoya y cree firmemente que es capaz de resolver las dificultades a las que se enfrenta día a día mejorará la participación de todos los miembros de la comunidad y el compromiso en la escuela centrada en soluciones. Poco a poco, cada profesional aprenderá que es capaz de solventar los problemas; hasta entonces, es necesario crear un contexto seguro en el que puedan empezar a practicar (Metcalf, 2003).

Este contexto se caracteriza por su flexibilidad y creatividad. En él, cada miembro ayuda al resto a descubrir sus propios talentos, de tal manera que relacionen sus puntos fuertes con la tarea que han de desempeñar en la comunidad. Un buen equipo centrado en soluciones crea el ambiente perfecto para que los compañeros experimenten, asuman riesgos y desarrollen su potencial creativo. Más que nunca, el colegio se convierte en un lugar de reflexión, de avances y dinamismo sobre las técnicas de enseñanza, y nunca de estancamiento (Metcalf, 2003). Éste no es un modelo estanco, sino que se encuentra en constante movimiento y circulación entre estudiantes, padres y profesores.

El modelo centrado en soluciones es más que preguntas. Es más que estrategias o más que comunicarse de una manera diferente. Mediante este modelo, se trata de ver el mundo y a los que en él viven como personas que luchan por sentirse competentes. Cuando los maestros se sienten competentes en un sistema y ese sistema cambia, entonces se sienten incompetentes (Metcalf, 2003). Por este mismo motivo, nos encontraremos con profesores que se muestren reacios al cambio en la metodología de trabajo y desconfiados ante este nuevo enfoque. La labor del director y los compañeros será la de ayudar a estos profesores a observar qué cosas buenas trae

---

consigo el cambio y averiguar por qué merecerá la pena para ellos y para todos realizar ese esfuerzo.

### *2.5.2. El aula centrada en soluciones*

Profesores y alumnos permanecen juntos durante seis horas al día, cinco días a la semana. En este ambiente, la mayoría de las ideas centradas en soluciones serán aplicadas para el conjunto del grupo-clase, por lo que se necesitará un tiempo extra de discusión y reflexión para llegar a un acuerdo sobre las decisiones a tomar. Trabajar este enfoque con un grupo tan amplio tiene la ventaja de que hay más individuos involucrados en la dinámica que pueden amplificar los cambios y reforzarse mutuamente (Osenton y Chang, 1999). Por lo general, los grupos más jóvenes se caracterizan por su compañerismo, los niños se apoyan los unos a los otros, al mismo tiempo que se interesan por lo que hacen sus compañeros. Una metodología de aula basada en el enfoque centrado en soluciones tenderá a reforzar este tipo de actitudes (Osenton y Chang, 1999).

Otro beneficio del uso de la TBCS en el aula es que promueve relaciones positivas y de apoyo entre profesores y estudiantes (Kaufman, 2002). A través del diálogo positivo y la comunicación constructiva se crea un ambiente de entusiasmo, apoyo y confianza; donde el profesor se muestra sensible ante las preocupaciones y reflexiones de sus alumnos y, al mismo tiempo, los alumnos se abren a compañeros y profesores y hablan de sus deseos. Consecuentemente, también se desarrolla la competencia social de los estudiantes y se reducen sus problemas de comportamiento (Watkins y Kaufman, 2002).

En general, el énfasis del maestro en la construcción de relaciones interpersonales para prevenir y reducir los problemas de disciplina en el aula parece ser bien recibido por parte de los estudiantes (Gregory y Ripski, 2008). La diferencia que marca la Terapia Breve en el aula es que trata de romper las relaciones autoritarias convencionales entre alumnos y profesores. El profesor centrado en soluciones se caracteriza por su empatía con los estudiantes, y sus alumnos son considerados individuos con capacidad propia de reflexión y decisión. De esta manera, las relaciones

se equilibran y las opciones se expanden, ya que las soluciones se encuentran entre profesores y alumnos (Metcalf, 2003).

Sin embargo, el pensamiento centrado en soluciones es más que una simple manera de ser positivo. Para entender esta diferencia, resulta muy útil comparar una metodología basada en problemas con una metodología basada en soluciones, en cuanto a la motivación que muestran los estudiantes ante los diferentes enfoques. Mediante un ejemplo podremos apreciar la diferencia:

- Ejemplo de un enunciado de un profesor basado en los problemas: "Espero que vengas dispuesto a trabajar hoy, Alberto, sino suspenderás esta asignatura".
- Ejemplo de un enunciado de un profesor basado en soluciones: "Alberto, tu nota de 4.7 está tan cerca del aprobado... sólo te separan tres décimas. Recuerdo como el pasado trimestre subiste tu nota al prestar más atención estando sentado delante. Me pregunto si eso te ayudaría ahora para conseguir esas tres décimas".

El segundo enunciado favorece una conversación mucho más colaborativa entre profesor y alumno. Es mucho más que una respuesta positiva o de reforzamiento. En la frase del profesor basado en soluciones, al estudiante se le pide que sea el experto; mientras que el profesor centrado en el problema describe la dificultad y la medida a tomar al respecto (Metcalf, 2003). El profesor centrado en soluciones simplemente observa aquellas ocasiones en las que el alumno resuelve bien sus dificultades, y le recuerda esas situaciones de manera cuidada y atenta. La forma en que el profesor se expresa y comunica es la clave (Metcalf, 2003). Al hacer experto al estudiante, al mismo tiempo que se sugiere una estrategia para afrontar la situación, la decisión y el control queda en sus manos, por lo que es más probable que haga aquello que desea y quiere.

En la práctica diaria de la Intervención Centrada en Soluciones en el aula, el profesor y todos los miembros de la comunidad educativa deben considerar una serie de ideas prácticas que forman parte de la base de la Terapia Breve y que deben guiar su forma de hacer, ver y decir en el contexto escolar. A continuación, se describe ese decálogo de toda aula y todo profesor centrado en soluciones (Metcalf, 2003; Murphy, 2008):

1. Usar un enfoque no-patológico ofrece más opciones. La Intervención Centrada en Soluciones anima a cambiar la forma de hacer o de ver los problemas. Una dificultad no es algo inherente a una persona, por lo que no se debe etiquetar ni encasillar en este contexto; así debe verlo el profesor y así debe hacérselo saber al alumno. De esta manera, se puede conseguir que el propio alumno se vea más allá de esa dificultad y cambie su percepción de sí mismo.
2. No es necesario ni útil incidir sobre los fallos pasados para promover una respuesta. Por el contrario, es más productivo destacar éxitos pasados y animar al alumno a entender cómo fue capaz de hacerlo.
3. No es necesario conocer demasiada información sobre la queja o dificultad. En el trato con niños, en muchas ocasiones podemos encontrarnos con dificultades de las que no quieren hablar. Desde la ICS eso no es un problema ya que busca y encuentra más utilidad en la construcción de soluciones, en avanzar poco a poco a niveles cada vez más positivos y progresivamente alejados de la situación indeseada.
4. Los alumnos tienen quejas, no síntomas. En ocasiones, los profesionales docentes tratan de buscar trastornos o afecciones mayores que justifiquen y expliquen ciertas actitudes y comportamientos de los alumnos. Sin embargo, desde la ICS se defiende que, en su mayoría, tales reacciones aparecen como oposición o malestar a una situación.
5. Profesor y alumnos están más motivados cuando describen sus propios objetivos. Una manera de que los alumnos se sientan involucrados en la dinámica es que formulen sus propios objetivos significativos para ellos, concretos y positivos.
6. Un pequeño cambio puede conducir a cambios mayores. A lo largo del proceso, cada cambio es importante por pequeño sea, y el profesor ha de estar atento a ellos para hacerlos visibles al resto de la comunidad. Los primeros cambios son los que dan la confianza en que cambios mayores son posibles.
7. Problemas complejos no siempre requieren de soluciones complejas. En muchos casos no se trata de buscar respuestas complicadas o muy elaboradas, sino simplemente en acertar en ese pequeño cambio que hace sentir mejor al consultante o alumnos en este caso.

8. Cuando buscamos entender la visión de los alumnos, la resistencia es menor y se promueve la cooperación. A los alumnos les gusta sentir que su presencia y su opinión son importantes. Valorarles y aceptarles será primordial para ganar su respeto y cooperación en la dinámica.
9. La motivación es la clave y puede ser estimulada cuando el profesor se alinea con sus alumnos frente al problema. En la misma línea que lo anterior, el alumno se mostrará más interesado cuando el problema sea visto como algo externo a él, y no el propio alumno como parte del problema.
10. "Si funciona, sigue haciendo lo mismo. Si no funciona, haz algo diferente". Como se ha mencionado en otros puntos, no se trata de cambiar toda la metodología y el funcionamiento del aula por una basada en soluciones. Aquello que funciona, debe seguir tal y como está, y trabajar sólo con aquello que no da los resultados esperados o deseados.

### *2.5.3. El profesor centrado en soluciones*

*"El educador centrado en soluciones no deja que los problemas del mundo sobrepasen su entusiasmo por enseñar a sus estudiantes una manera mejor de construir el mundo; en lugar de ello, se centra en aquellas ocasiones en las que el mundo ha funcionado mejor y las considera extraordinarias. El profesor centrado en soluciones hace lo que funciona"* (Metcalfe, 2003, p. 1).

Cuando un niño o joven se comporta de manera inadecuada en el colegio, el profesor acude a hablar con él al respecto. Sin embargo, ésta no siempre es tarea fácil ya que, por ejemplo, si el alumno siente que su profesor está enfadado con él o se siente incómodo ante la manera en la que el adulto se dirige a él, el niño tenderá a cerrarse y a no escuchar. En esta situación, no hay posibilidad alguna para una comunicación colaborativa y productiva.

A la hora de hablar con los alumnos sobre su comportamiento en el contexto escolar, los profesores pueden beneficiarse del uso de la psicología centrada en soluciones (Furman, 2013). En la aplicación de la Terapia Breve Centrada en Soluciones dentro del contexto educativo, el profesor se convierte en el profesional centrado en soluciones. El profesor centrado en soluciones aborda los problemas de una forma diferente, con

---

el deseo de buscar y destacar las competencias y habilidades de sus estudiantes en lugar de sus debilidades. En este caso el profesor no es quien resuelve los problemas para sus alumnos o los padres, sino que ayuda al alumno a descubrir sus propias competencias y deja que éstas le guíen hacia la solución (Metcalf, 2003).

Este enfoque da lugar a una relación colaborativa entre alumno y profesor, donde el estudiante tiene la sensación de que el profesor está a su lado. Crear relaciones positivas y de confianza con los estudiantes es, una manera de prevenir comportamientos disruptivos y *bullying* (Young, 1998). Además, se ha venido considerando como requisito previo para toda intervención en el aula.

La diferencia de este modelo con un programa de modificación de conducta convencional, es que el docente no sólo felicita y ánima a su alumno cuando éste hace las cosas bien; sino que lo elogia desde una postura de total asombro, curiosidad y descubrimiento (Metcalf, 2003). El profesor centrado en soluciones se fascina de los avances, logros, cambios y actitudes de sus alumnos, y lo que es más importante, así se lo hace ver a ellos. Cuando los alumnos creen que han conseguido algo que su profesor no puede explicar o entender, se vuelve tremendamente motivante.

Los aspectos clave del proceso centrado en soluciones en la práctica con los alumnos son siempre los mismos: el profesor habla con el o los alumnos respecto a una situación indeseada que ha sucedido; en este diálogo, al mismo tiempo que valora y elogia algunas cualidades de estos alumnos (cualidades y habilidades que preferentemente deben ser incompatibles con el problema surgido), les anima a descubrir aquello que saben que no está funcionando bien y a enunciarlo de tal manera que se convierta en un objetivo propio y en algo que ellos desean cambiar. En este punto, el profesor debe ayudar a los alumnos a descubrir sus fortalezas y mejores destrezas, para aumentar su confianza en ellos mismos y darse cuenta de que esa dificultad no les define, sino que es algo externo a ellos contra lo que están luchando.

Desde el primer momento que profesor y alumno enfrentan una dificultad, el alumno se convierte en un experto con capacidad para resolverla y en el responsable de cada éxito logrado. Con el paso del tiempo, se trata de estar atentos a los progresos, de

tener pequeños encuentros con los alumnos para felicitar por cada cambio conseguido y por cada vez que han actuado bien, y de animarles a seguir por el mismo camino.

El enfoque centrado en soluciones en la práctica con los alumnos promueve su colaboración e invita a los niños a ser participantes activos en el cambio de su propio comportamiento. La herramienta más importante de este proceso es, como se ha mencionado en otras ocasiones, el lenguaje. El cuidado uso del lenguaje en la comunicación con los alumnos es lo que determinará el éxito y el buen devenir de la dinámica. En este sentido, a continuación se describen diez ideas que el profesor centrado en soluciones tiene en mente en el diálogo y en la relación con sus alumnos (Furman, 2013):

1. El profesor centrado en soluciones organiza y prepara el momento de hablar con el alumno uno a uno.
2. Cuando el profesor está molesto u enfadado por el comportamiento del alumno, éste encuentra la manera de calmarse antes de hablar con él.
3. Comienza la conversación hablando con el alumno sobre sus fortalezas. Lo que se busca al empezar la conversación de esta manera es ayudar al alumno a entender que la intención del profesor es ayudarle porque le importa y se preocupa por él.
4. Una vez que ha conversado brevemente sobre las aptitudes del alumno, el profesor centrado en soluciones le explica que cree que hay alguna cosa que podría cambiar (que quizás yo lo esté intentando o quiera intentarlo) y que se podría beneficiar de ello y sentirse mejor. En este momento, el profesor sólo aborda un único aspecto a cambiar, incluso aunque haya más de una cosa a cambiar en su comportamiento, ya que resulta más sencillo para los alumnos si sólo se habla de un determinado aspecto.
5. Continúa la conversación preguntando a su alumno qué cree que es a lo que se está refiriendo. El profesor le permite imaginar y adivinar en qué aspecto de su comportamiento está pensando, y le da alguna pista si lo necesita. Los alumnos se muestran mucho más dispuestos a cambiar su comportamiento cuando ellos mismos eligen qué es lo que quieren cambiar.

6. Cuando el profesor ha llegado a un acuerdo con el alumno respecto a lo que se necesita trabajar, habla con él sobre cómo puede comportarse de manera diferente, qué necesita hacer para ser mejor.
7. Permite al alumno participar en el descubrimiento de las maneras de comportarse mejor en el camino deseado. "¿Qué sugieres? ¿Tienes alguna idea de cómo podríamos mejorar eso? ¿Qué te ayudaría a recordar el comportarte de esa forma?". Cuánto más participe el alumno, más posibilidades habrá de que se comprometa en ello y la intervención sea positiva.
8. El profesor centrado en soluciones le pregunta al alumno quién quiere que le apoye durante ese proceso y de qué modo puede ayudarle. El resultado será mejor si el propio alumno decide quién quiere que le ayude y de qué manera quiere que lo haga.
9. El profesor termina la conversación acordando con el alumno cuando podrán evaluar el progreso. En esta evaluación, el profesor se centra en cada pequeño cambio y logro, lo hace importante y felicita al alumno por ello. El profesor centrado en soluciones siempre tiene en mente: "El éxito trae éxito".
10. Al igual que el profesor felicita al alumno por sus progresos, éste los comunica y los hace visible a todos aquellos que han colaborado de alguna manera para ello: compañeros, profesores, padres... Esto refuerza las relaciones del alumno con sus compañeros, mejora la percepción del alumno por parte de otros profesores e incrementa la colaboración de la familia.

### **3. EJEMPLO DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA ICS EN EL AULA**

#### **3.1. Participantes**

Los participantes en esta práctica fueron los alumnos de una clase de segundo ciclo de Primaria de un colegio privado-concertado de Pamplona. Los niños eran estudiantes de 4º de Educación Primaria, con una edad comprendida entre los 9 y 10 años. La clase estaba compuesta por 27 alumnos: 14 niños y 13 niñas.

El director Pedagógico de Infantil y Primaria del centro fue quien me asignó esta clase. El motivo por el que se optó por esta clase fue la disponibilidad de la tutora de la misma para concederme las horas que precisara.

La tutora del aula es una chica joven que trabaja en el colegio desde hace dos años. A pesar de su edad, es una profesora con experiencia y seguridad en el aula que sabe manejarse perfectamente con los alumnos. Es una profesora muy comprometida con la actividad docente, para la que dedica mucho tiempo, esfuerzo y entusiasmo. Alumnos y profesores destacan de ella su amabilidad, su ánimo, y el cariño y trato personal que tiene con cada uno de sus alumnos.

Desde el primer momento en que le presenté el proyecto y la propuesta práctica se mostró muy interesada por la misma y por conocer más al respecto. A lo largo de las sesiones ha estado presente y ha participado activamente, y durante su preparación ha colaborado para que resultaran satisfactorias. En todo momento me ha informado sobre la clase y las características de los alumnos, y me ha dado consejos para que pudiera manejarlos durante la intervención.

Los alumnos, por su parte, forman un grupo tranquilo, que no presenta problemas especiales. A nivel de comportamiento, las clases suelen discurrir con normalidad aunque los profesores apuntan que con demasiada frecuencia deben interrumpir la hora de clase o cesar con ciertas dinámicas. En general, presentan dificultades para trabajar en grupo, ya sea en pequeño o gran grupo, porque aprovechan estas ocasiones para hablar o, por el contrario, porque no son capaces de llegar a acuerdos entre ellos y terminan por discutir.

Los compañeros tienen una buena relación, pero no se observa un sentimiento de grupo y compañerismo entre ellos. Es habitual que surjan divisiones en varios grupos, especialmente entre chicos y chicas. Por último, en cuanto al rendimiento académico, podríamos diferenciar tres grupos formados por: alumnos que sacan adelante el curso sin demasiadas dificultades, otros que en ciertas áreas tienen más problemas pero consiguen salir adelante, y otro pequeño grupo con grandes dificultades que requiere de apoyo adicional para sacar el curso.

### **3.2. Objetivos**

El principal objetivo de la práctica era explorar los efectos de la Intervención Centrada en Soluciones sobre un grupo de estudiantes de Educación Primaria y, al mismo tiempo, reconocer posibles mejoras o adaptaciones de la práctica en el trabajo con niños.

A nivel práctico, esto se tradujo en una intervención que se presentó a los niños bajo el marco: "La mejor clase del mundo". Bajo este título se buscaba investigar qué papel puede jugar la Intervención Centrada en Soluciones para facilitar el acceso de los profesores a cuestiones motivacionales, sociales y emocionales de los alumnos. En última instancia, se pretendía mejorar el ambiente del grupo y la relación entre los compañeros y con los profesores, de manera que pudiera repercutir positivamente en el transcurso de las clases.

### **3.3. Descripción de la experiencia**

#### *3.3.1. Diseño y marco*

La práctica comenzó con el diseño de la misma y la preparación de un informe que recogiera los aspectos más importantes de la Terapia Breve Centrada en Soluciones y un guión con la propuesta práctica a realizar con los alumnos. El objetivo de este informe era solicitar el permiso por parte del centro escolar para la realización de la práctica con sus alumnos. Para ello, se preparó un documento que explicara en qué iba a consistir dicha intervención y expusiera los fundamentos teóricos en los que se basaba. Este informe fue presentado en primer lugar al Director Pedagógico de Infantil

y Primaria quien, una vez que lo hubo aprobado, lo remitió a la tutora del aula de 4º de Primaria en el que se realizaría la intervención.

Como se ha mencionado, por un lado, dicho informe (ver anexo III) resume las ideas principales y los datos más relevantes referidos a la Intervención Centrada en Soluciones: origen, descripción del proceso terapéutico, técnicas, principios, etc. Por otro lado, en una segunda parte del documento, se explica en detalle todo el proceso a seguir durante la intervención. En primer lugar, se detallan el número de sesiones solicitadas, el tiempo de las mismas y el alumnado requerido. Y finalmente, se explica el paso a paso de las sesiones, de qué manera se van a organizar cada una de ellas y cómo se estructura y guía el diálogo con los estudiantes. En estas sesiones se incluyen estrategias y técnicas propias de la Terapia Breve.

La primera sesión es la más importante y completa, tal y como establece la Terapia Centrada en Soluciones. En ella se establecen las bases para posteriores sesiones y se empieza a cambiar el enfoque de los consultantes, en este caso estudiantes, dejando a un lado los problemas para buscar centrarnos en las soluciones y en el camino que nos conducirá a ellas. Tras una breve presentación e introducción a la dinámica, la intervención comenzaría presentado a los niños una variante de la Pregunta Milagro, cambiando el concepto de "milagro" por el de "magia" para facilitar la comprensión de los alumnos.

En este punto, se dejará que los alumnos comiencen a pensar sobre la situación descrita y las preguntas. Si es necesario, se explicará cada pregunta, se reformulará y se dará ejemplos de posibles respuestas. Una vez que los alumnos han dado sus primeras opiniones, se relacionará esa situación mágica con un futuro posible y deseado por todos. Ahora las preguntas se concretan y se busca averiguar cómo es para ellos "la mejor clase del mundo con los mejores compañeros del mundo". Es importante repreguntar cuantas veces sean necesarias hasta obtener respuestas concretas y siempre en positivo.

A continuación, se revisarán las respuestas que se han ido apuntando, y esas características de su mejor clase del mundo se convertirán ahora en objetivos. De entre todos, se elegirá uno sencillo y que todos los alumnos vean como posible.

Nuevamente, entraríamos en una fase importante y característica de la Intervención Centrada en Soluciones. Si queremos que los alumnos se comprometan con el objetivo, tienen que ver una utilidad personal en él. Identificar los beneficios que les traerá la consecución de ese objetivo será una manera de despertar su interés.

El siguiente es un paso lógico, pero fundamental en el contexto escolar. En el aprendizaje de una nueva habilidad, las recaídas y la vuelta a estados anteriores son normales. Así deberemos comunicárselo a los alumnos, para que entiendan que estas fases son habituales, no son indicativos de un fracaso e incluso se puede sacar provecho de ellas. Antes de que llegue esa posible fase, nos vamos a adelantar hablando sobre ello para que, en el caso de que ocurra, los niños sepan reconocerlo y afrontarlo.

Igualmente, se debe aprovechar este momento para crear un sentimiento de grupo entre los alumnos. Tanto en los buenos como en los malos momentos deben apoyarse y actuar como un equipo, siendo cada miembro del mismo un apoyo para el resto. Es un objetivo común que deben alcanzar en grupo, todos juntos.

El siguiente paso recoge otra de las peculiaridades de la Terapia Breve: la pregunta de escala, con la que se pedirá a los alumnos que sitúen el estado actual de la clase entre 10 ("ya es la mejor clase del mundo") y 1 ("lo contrario").

Junto con las preguntas de escala viene la búsqueda de excepciones, es decir, ocasiones en las que el problema no se da. En este momento se tratará de reconocer actitudes y comportamientos que nos acerquen hacia la situación deseada.

Continuando el trabajo con la escala, ahora se preguntará a los alumnos: "*¿Qué os indicaría u os haría ver que estáis por encima de esa puntuación? ¿Qué mejoraríais para acercaos un poco más al objetivo?*". Después de un tiempo para pensar, dejaremos que hagan una lluvia de ideas con todo lo que se les ocurra. Intentaremos que sigan dando respuestas lo más concretas posibles, y siempre en positivo, aunque ahora no nos importará si hablan de conductas más alejadas o cercanas al estado actual.

En el siguiente paso es entonces cuando buscaremos que los alumnos reconozcan pequeños indicadores que les hagan situarse un punto por encima del que se han

situado anteriormente con la pregunta de escala. En este caso procuraremos obtener pocas respuestas, pero muy claras y concretas. Se buscará así establecer un pequeño objetivo que evaluaremos en un breve espacio de tiempo, como una semana o diez días.

Con el pequeño objetivo marcado a corto plazo llegará el final de la primera sesión. La primera sesión con el grupo terminará con una tarea de observación (la "tarea de los detectives", véase apartado 3.3.3.) que tenga a los alumnos focalizados sobre las mejorías.

De esta manera concluirá la primera sesión con los alumnos, y se establecerá una fecha para la próxima. Durante ese tiempo, además de cumplir con su misión de 'Detectives de Buenas Acciones', deberán intentar recordar lo hablado durante la clase para intentar parecerse a su objetivo.

Por otro lado, en el informe también se redacta brevemente en qué consistirá la segunda sesión. Con las sesiones posteriores se entra en una fase distinta, no menos importante que la primera de ellas. Estas sesiones comenarán siempre hablando y comentando la tarea encomendada la vez anterior y las impresiones y visiones de esa semana. Tras un tiempo de diálogo y reflexión, se comentarán las mejorías que han sucedido durante ese tiempo y se explicará cómo se han conseguido. En el caso de que no las hubiera, habría que preguntarse el por qué y plantear si es necesario un cambio de objetivo o de metodología. Por último, se prevé evaluar en qué punto de la escala se encuentran los niños y qué indicadores les sitúan ahí.

Tras la revisión del escrito por parte de la tutora, se realizaron una serie de ajustes y modificaciones en la organización para adaptar la práctica a las características y necesidades de los alumnos de 4º de Primaria. Por ejemplo, se optó por que determinadas preguntas se contestaran primeramente en pequeño grupo y a continuación se pusieran en común, de esta manera, los alumnos dispondrían un tiempo de reflexión y todos ellos tendrían la oportunidad de contestar y participar.

La práctica resultante es una intervención aleatoria llevada a cabo con un único grupo experimental, descrito anteriormente. A lo largo de dos sesiones de una hora cada una, y con ayuda de unos pósters como apoyo visual, se estableció un diálogo centrado

en soluciones con los estudiantes en torno al tema: ¿Cómo es vuestra mejor clase del mundo?.

### 3.3.2. Procedimiento

Unos días antes de la primera sesión, la tutora de 4º de Primaria explicó a sus alumnos que en la próxima hora de tutoría iban a hacer "una actividad diferente y muy interesante con una profesora distinta". Por ello, cuando llegué al aula por primera vez, los alumnos esperaban con expectación.

Aunque la mayoría de ellos ya me conocían de haberme visto por el colegio durante las semanas de prácticas, dediqué los primeros minutos a presentarme y a explicarles qué íbamos hacer durante ese rato, sin darles demasiados detalles ni desvelarles el misterio.

Después, comencé con el primer paso de la dinámica: la Pregunta Milagro. Les pedí estar muy atentos a lo próximo que les iba a contar y les planteé la situación descrita en el anexo III. A pesar de lo extraño que era aquello que les estaba pidiendo imaginar, rápidamente comenzaron a levantar las manos y explicar sus respuestas a las preguntas (*"¿Cómo descubriríais que esta magia ha cambiado la clase y ésta es la mejor clase del mundo? ¿en qué lo notaríais? ¿Cómo se darían cuenta vuestros profesores? ¿y el resto de los compañeros?"*). Salieron respuestas como:

- *"Lo notaría en que nos portaríamos bien en clase".*
- *"En el patio jugaríamos todos juntos".*
- *"Vendríamos más contentos a clase, con ganas de ver a nuestros compañeros".*
- *"El resto de alumnos del colegio verían que vamos en silencio por los pasillos".*
- *"Los profesores se darían cuenta porque estaríamos en silencio en clase".*

Después de este primer diálogo que nos sirvió para romper el hielo e introducirnos en la dinámica, se les preguntó si les gustaría ser esa mejor clase del mundo y si creen que sería posible hacer aquello que estaban diciendo. Sin ninguna duda, asintieron a ambas preguntas. Entonces, se les explicó que a continuación iban a trabajar unos minutos en grupo.

A cada niño se le dio dos pequeños post-it de colores, en ellos, debían anotar cómo sería para ellos la mejor clase del mundo. Ahora se buscaba que concretaran en su clase y sus compañeros. Se insistió especialmente que se centraran en qué significa para ellos "la mejor clase del mundo con los mejores compañeros del mundo", para que todo lo que pudieran decir se centrara en ellos y dependiera también de ellos el conseguirlo. En la puesta en común salieron cosas muy interesantes:

- *"Si fuéramos la mejor clase del mundo, nos escucharíamos entre nosotros cuando intentamos hablar".*
- *"Nos ayudaríamos en clase cuando no sabemos hacer algo".*
- *"Nos prestaríamos los materiales cuando se nos olvidaran en casa".*
- *"Compartiríamos el almuerzo con alguien a quien se le ha olvidado, aunque no fuera nuestro mejor amigo".*
- *"Jugaríamos juntos en el patio a juegos que nos gustan a todos".*
- *"Escucharíamos a los profesores y ellos estarían siempre contentos".*
- *"Nos daríamos los buenos días por la mañana".*
- *"Haríamos más cosas juntos, como trabajar en grupo o jugar en el tiempo libre".*

Dedicamos un rato a hablar y compartir las diferentes opiniones, ya que estaban muy interesados en el tema. Conforme iban diciendo lo que habían apuntado en sus post-its, se levantaban y lo pegaban en una cartulina titulada: "La mejor clase del mundo con los mejores compañeros del mundo".

En este punto, llegó uno de los momentos más interesantes de toda la sesión. Lo que ocurrió a continuación fue clave para que todos los niños conectaran con aquello de lo que estábamos hablando, y lo sintieran como algo propio y posible, algo que iban a empezar a construir en ese mismo momento. Se les preguntó si creían que era posible hacer todo aquello que estaban diciendo. Enseguida contestaron que sí lo era. Entonces se hizo la siguiente reflexión:

- *"Si al principio de la clase os hubiera preguntado si es posible ser la mejor clase del mundo, ¿qué me hubierais contestado?" "¡Que no!" (respondieron) "Ya me lo imaginaba... Sin embargo, sucede algo curioso... Ahora me habéis contado un montón de cosas que para vosotros significan ser la mejor clase del mundo. Y*

*me habéis dicho también que es posible conseguir todas esas cosas... Entonces, ¿eso significa que podéis ser vuestra mejor clase del mundo!''.*

Muchos niños se sorprendieron y expresaron su asombro ante esta reflexión, y a partir de este momento se mostraron incluso más interesados y motivados, teniendo en la mente la meta de ser la mejor clase del mundo.

El siguiente paso fue elegir un objetivo concreto que querían conseguir y que les acercaría hacia el futuro que deseaban. En la puesta en común sobre las características de su mejor clase del mundo, muchos niños coincidieron en que algo importante para ellos serían jugar juntos. La profesora también opinaba que, aunque no tenían una mala relación entre ellos, no era un grupo especialmente unido. Por tanto, resultó sencillo elegir un objetivo con el que todos estuvieran contentos. Así, comenzamos a trabajar con el objetivo de crear un sentimiento de grupo en esta clase, que se reflejaría especialmente en el juego entre los compañeros.

Seguidamente, comenzamos a trabajar y pensar sobre los beneficios que les reportaría conseguir ese objetivo. Estos beneficios los apuntamos igualmente en una nueva cartulina. Ante la pregunta: *"¿Por qué es bueno para vosotros conseguir este objetivo? ¿Qué cosas buenas os traerá a cada uno de vosotros personalmente y a vuestros compañeros?"*, contestaron:

- *"Si estuviéramos más unidos nos conoceríamos mejor y nos sentiríamos bien entre nosotros".*
- *"Seríamos más felices porque tendríamos muchos y muy buenos amigos".*
- *"Podríamos jugar y trabajar bien con todos los compañeros".*
- *"Estaríamos más motivados e interesados en las clases".*
- *"Nos sentiríamos bien con nosotros mismos".*
- *"Nos divertiríamos más jugando todos juntos".*

Después, hablamos sobre la importancia de formar un equipo, de comenzar aquella aventura como un grupo fuerte y alcanzar la meta deseada más unidos y fuertes que nunca. En este nuevo reto que se presentaba difícil, debían buscar apoyo los unos en los otros, tanto en los buenos como en los malos momentos. Así, como muestra

simbólica de ese apoyo, cada niño escribió su nombre en otra cartulina representando que todos ellos eran un apoyo para los demás.

Posteriormente, con el uso de las preguntas de escala, evaluamos en que puntuación se situaban los alumnos. Tras la pregunta (*"Del 1 al 10... donde 1 significa que os encontráis en una situación contraria al objetivo o muy alejados de él, y 10 significa que ya habéis alcanzado el objetivo. ¿En qué puntuación os situaríais? ¿Por qué?"*) vinieron respuestas bastante variadas: 3, 9, 8, 4, 6... A pesar de ello, la mayoría coincidían en que su nota se situaba en torno al 6. Así pues, nos situamos en el escalón correspondiente al 6 del dibujo de una escalera.

En la siguiente fase tratamos de justificar y explicar por qué estaban allí. Se les preguntó: *"Entonces... si os encontráis en el número 6 quiere decir que ya estáis haciendo cosas que os ayudan a conseguir eso que deseáis. ¿Qué cosas estáis haciendo? ¿Qué actitudes o comportamientos tenéis que se parecen a vuestro futuro deseado?"*. Y contestaron:

- *"Nos conocemos más que a principio de curso y nos llevamos mejor".*
- *"En clase a veces nos ayudamos entre nosotros para terminar tareas".*
- *"En algunas clases nos portamos bien".*
- *"Nos prestamos cosas cuando le faltan a un compañero".*
- *"Nos perdonamos rápido cuando nos enfadamos".*

Continuando el trabajo con la escala, ahora se trataba de identificar los indicadores que les harían situarse en una puntuación superior. *"¿Qué os indicaría u os haría ver que estáis por encima de esa puntuación? ¿Qué mejoraríais para acercaos un poco más al objetivo?"*.

- *"Nos llevamos siempre bien, y hablamos las cosas en vez de reñir".*
- *"Jugamos juntos en el patio varias veces a la semana".*
- *"En las excursiones, los profesores están contentos porque nos portamos bien".*
- *"Nos ponemos de acuerdo cuando trabajamos en grupo".*
- *"Estamos en silencio en clase cuando la profesora nos pide que escuchemos".*

Llegando al final de la primera sesión, se establece un pequeño objetivo para conseguir situarse un punto por encima al que están en estos momentos, objetivo que se evaluará en un corto período de tiempo.

- *"Ya estáis listos para comenzar vuestro camino hacia el futuro que deseáis. Sabéis a dónde queréis llegar, sabéis dónde estáis, sabéis que cosas os van a acercar hacia allí, tenéis el equipo, tenéis el apoyo que necesitáis, os tenéis a vosotros... Ahora, vais a decidir vuestro primer movimiento, el primer paso. Para ello, vais a pensar, ¿qué tiene que suceder para que os situéis un punto por encima del que estáis? Sólo uno..."*

Teniendo en cuenta que su objetivo final era sentirse más unidos como grupo, y que el juego es una actividad importante para ellos y muy significativa en la relación con sus compañeros, se decidió por intentar establecer un día a la semana en el que los compañeros se juntaran en el recreo para jugar todos juntos a algo. Esto supondría tener que llegar a un acuerdo respecto al día y, especialmente, respecto al juego con el que todos estuvieran conformes.

- *"Antes de terminar, voy a daros una pequeña tarea para la semana que viene (o la próxima vez que nos veamos)... Voy a nombraros a todos detectives. Por una semana vais a ser 'Detectives de Buenas Acciones'. Vuestra tarea va a ser estar atentos a lo que ocurra en la clase, a lo que hagan vuestros compañeros durante los próximos días. Especialmente, me gustaría que os fijarais en cosas que hagan vuestros compañeros que os ayudan a conseguir el objetivo. Puede ser algo que haga una sola persona, varias o incluso toda la clase ... Cuando encontréis algo, vais a anotarlo y guardarlo en esta caja. Podéis guardar tantas notas como queráis. Cuantas más mejor, eso significará que sois muy buenos detectives ... La próxima semana comentaremos que habéis anotado"*

Antes de concluir la primera sesión se les encomendó esta tarea. A todos los alumnos se les entregó unos papelitos de colores en los que, a lo largo de la semana, deberían anotar buenas acciones que hiciera la clase o algún compañero y que les ayuda a mejorar la relación del grupo. Las notas fueron anónimas y debían introducirse en una

caja situada en un lugar visible de la clase donde, además, tendrían más papeles a su disposición en el caso de que quisieran apuntar más de un buen comportamiento.

De esta manera, con muy buenas sensaciones tanto entre alumnos como entre profesores, concluyó la primera sesión. Todas las cartulinas y materiales elaborados durante el tiempo de intervención, se colocaron a lo largo de la clase. Se acordó también que la próxima visita tendría lugar una semana después. Por su parte, la tutora del aula se comprometió en preguntar a lo largo de la semana cómo iba la misión de sus alumnos.

Una semana después, nos encontramos en la misma clase a la misma hora para que tuviera lugar la segunda y última sesión. Antes de comenzar, intercambié algunas impresiones con la tutora quien, a pesar de estar bastante contenta, consideraba que había que revisar ciertos puntos y reflexionar sobre alguna cosa que había sucedido durante la semana.

Cuando entré en clase pregunté a los alumnos qué tal y, mientras una mitad de la clase señalaba emocionada lo llenísima que estaba la caja de buenas acciones, la otra mitad respondía con un tímido "*Bueno...*" haciendo referencia a aquello que había pasado días atrás.

Así, volví a preguntar cómo había ido la semana. Se centraron en el mal acontecimiento y me explicaron que dos días atrás habían tenido una excursión de convivencia al Castillo de Javier. En esta excursión habían hecho una parte del camino andando y en ese momento sus profesores se enfadaron especialmente porque no atendieron a las normas que les habían dado: iban corriendo, el grupo se dividía, no andaban ordenadamente, etc. Pregunté de nuevo qué más había sucedido en aquella excursión. Continuaron explicando que en algún momento del camino hablaban y gritaban tan alto, que no podían escuchar a sus profesores.

Insistí, una vez más, en preguntar qué más podían contarme de ese día. Entonces, comenzaron a contarme que durante los viajes de ida y vuelta en el autobús habían ido muy tranquilos, hablando bajito y cantando alguna canción sin alborotar mucho. Otros, señalaron que en el tiempo de la comida, habían estado todos juntos, hablando y

compartiendo. Incluso valoraron que en el tiempo de juego se pusieron de acuerdo para jugar juntos chicos y chicas con el balón.

- *"Así que no todo fue tan malo en esa excursión. También hicisteis cosas muy bien. ¡Qué bien que comierais y jugarais juntos! ... Una pregunta más, ¿en todas las excursiones sucede lo mismo?"*
- *"No. Hace dos semanas hicimos una excursión por Pamplona y nos portamos muy bien. Durante las explicaciones escuchamos al guía y le hicimos preguntas. En el camino también fuimos siguiendo las normas. Y como nos habíamos portado tan bien, a la vuelta las profesoras nos dejaron jugar un rato en un parque".*

La tutora también intervino para recordar que ella volvió muy contenta de esa excursión, y apuntó que hasta el guía felicitó a la clase por su buen comportamiento. Entonces, pregunté a los alumnos qué había sido diferente en aquella ocasión y cómo consiguieron portarse así.

- *"Acordamos las normas antes de salir de clase".*
- *"Los profesores nos dijeron que teníamos que hacer una redacción sobre la excursión".*
- *"Las parejas se hicieron por orden de lista, y así no nos distraíamos con nuestros mejores amigos".*
- *"Elegimos a varios encargados en el grupo que debían controlar que nadie se saliera de la fila".*
- *"Acordamos con la tutora que si nos portábamos bien nos dejaría jugar antes de volver a clase".*
- *"Estuvimos muy atentos los unos de los otros cuando anduvimos por Pamplona porque había coches y son peligrosos":*
- *"Esperamos en los pasos de cebra para cruzar todos juntos".*

Elogié a los alumnos por las buenas ideas que habían tenido en aquella sesión, y alumnos y tutora tomaron nota de estas ideas para próximas excursiones. También, pregunté si creían que merecía la pena portarse así y esforzarse por aquello que estábamos trabajando. Entonces, se dedicó un rato a comentar de nuevo los

beneficios de conseguir ese objetivo que habían identificado la semana anterior, y también hablamos del grupo como apoyo para ayudarse cuando algunas cosas les están costando más.

A continuación, les pregunté si aquella excursión era lo único que podían señalar de esa semana. Rápidamente contestaron que no, que la caja estaba muy llena y se habían dado cuenta de muchas cosas buenas que suceden en la clase.

Pasamos entonces a comentar sus descubrimientos como 'Detectives de Buenas Acciones'. Había decenas de notas en la caja: *"En el recreo hemos jugado con compañeros de clase que no jugamos normalmente"*, *"La profesora de música se ha ido muy contenta porque nos hemos portado bien"*, *"Un compañero ha compartido su libro con otro"*, *"Hemos compartido las gomitas para que estuviéramos más amigos haciendo pulseras"*, *"Hemos jugado juntos en la excursión"*, *"Un compañero me ha dejado una hoja para hacer el cálculo"*, *"Un compañero de clase se ha caído y le hemos acompañado para que le curaran"*, etc.

Al preguntarles si habían notado mejoría con todo aquello, los niños explicaron que se sentían mejor cuando hacían cosas juntos. Algunos señalaban que algunas veces les costaba y les daba pereza, porque es más fácil estar siempre con tus amigos; pero que cuando se esforzaban por estar unidos estaban a gusto y contentos, e incluso se divertían más. Decían que en ocasiones era un amigo quien se acordaba de invitar a otro compañero o las propias profesoras las que se lo recordaban.

En la siguiente parte de la sesión, nos dispusimos a evaluar la situación en la escala. Aunque creían que había sucedido alguna mejoría, también habían pasado cosas que no les gustaban, por ello se situaron en un 6'5, medio punto por encima que la semana anterior.

Consideraban que habían mejorado un poco porque después de lo hablado la semana anterior, ahora se esforzaban más por hacer cosas juntos. Además, apuntaron que les ayudó mucho haberlo hablado en clase porque ahora sabían que estar unidos es algo que todos quieren conseguir. Por otro lado, se habían dado cuenta de que también necesitan mejorar su comportamiento cuando hacen actividades fuera del cole.

Quisieron insistir de nuevo en el objetivo marcado la semana anterior por el que querían conseguir jugar todos juntos durante el recreo una vez por semana. La profesora se ofreció a ayudarles en esa tarea, y les propuso acordar esa actividad para el Miércoles. Terminarían la clase anterior cinco minutos antes para decidir a qué jugarían durante ese recreo, y la propia tutora les acompañaría y se involucraría con ellos en el juego. Los alumnos se alegraron por la propuesta y lo acordaron de esa manera.

Antes de terminar esta sesión, y siendo la última, pedí a los alumnos su opinión sobre esta pequeña intervención. Estas opiniones serán comentadas en el apartado siguiente como parte de la evaluación de la práctica.

La tutora apuntó que, a pesar de ser la última sesión en la que trabajarían esto conmigo, ella misma se comprometía a seguir hablando sobre ello una vez por semana hasta el final de curso. De esta manera, sacaría provecho de lo que se había comenzado y podría seguir reforzando las actitudes y los comportamientos de los que hablaban los alumnos.

### **3.4. Evaluación**

Para la evaluación de esta Intervención Centrada en Soluciones se han considerado, por un lado, las visiones e impresiones de la profesora antes y después de la práctica y, por otro lado, las opiniones de los alumnos respecto a lo trabajado en clase. Además, las reflexiones personales sobre esta experiencia serán explicadas en el siguiente apartado.

Como hemos explicado al comienzo, en opinión de los profesores, la relación de los compañeros del aula y su comportamiento, en general, no era malo pero consideraban que aún podían mejorar mucho. Así, la tutora del aula creía que esta práctica podía ser una muy buena experiencia para comenzar a trabajar sobre ello. Y lo que es más importante, sus primeras impresiones al oír hablar de esta nueva metodología fueron muy buenas y se mostró verdaderamente interesada. Además, tras ver este modelo y sus técnicas en acción sintió más curiosidad si cabe por el enfoque.

En opinión de la tutora, uno de los aprendizajes más valiosos que han ganado tanto los alumnos como ella misma es saber que pueden hablar entre ellos, en confianza, de las cosas que desean y quieren para ellos mismos y para sus compañeros, y de cuáles son sus preocupaciones o aquellas cosas que no les gustan como funcionan. Ella, como tutora, tiene ya mucha experiencia en hablar con ellos sobre cosas que suceden en el aula, tanto buenas como malas, y como decía: "Les he dado ya mucho sermones". Sin embargo, tras esta experiencia, cree que en ocasiones ha podido subestimar la capacidad de sus alumnos para reflexionar sobre ciertos temas, para opinar sobre ellos y mostrar sus sentimientos e inquietudes. *"A veces..." decía "tenía la sensación de que todas esas charlas no servían para nada y, sobre todo, me preguntaba si ellos también eran conscientes de las mismas cosas que yo veía que no estaban funcionando"*.

Esta pequeña práctica y las conversaciones que han derivado entre alumnos y profesores, le han servido para darse cuenta del gran mundo interior que tienen los niños. Ahora, tiene más ganas aún de descubrir más sobre ese mundo e incluso siente la necesidad y la obligación de trabajar sobre ello para ayudarles a expresarlo y darle significado.

No menos importante, es el marco y el contexto en el que se crea este enriquecedor diálogo. La profesora de la clase resaltaba el enfoque tan positivo dado a todos los mensajes hacia los alumnos y el clima tan motivador que se crea en el aula. Reconoce que centrarse en los problemas e insistir en recalcar aquello que no va bien es lo más fácil, o al menos a lo que más acostumbrados estamos. Sin embargo, también cree firmemente que el diálogo centrado en soluciones es mucho más agradable, motivador y útil para cualquier miembro de la comunidad educativa.

Por otro lado, como parte de la evaluación, se pidió a los alumnos que contestaran a unas preguntas en referencia a la práctica realizada. *"¿Te ha gustado esta nueva actividad? ¿por qué? ¿Mejorarías algo para próximas sesiones?"*. Estas preguntas las contestaron de forma anónima la tarde siguiente al término de la segunda sesión. De esta manera, pudieron escribir libremente sus opiniones.

En sus hojas todos los alumnos contestaron que la dinámica les había gustado mucho, y sus justificaciones fueron varias. Algunos destacaban la utilidad y los cambios sucedidos en el grupo tras ambas clases, como comenzar a jugar unidos chicos y

chicas. Otros comentaban con esperanza su deseo de conseguir el objetivo antes de que acabe el curso, para así dar ejemplo a otros compañeros del colegio. Muchos alumnos escribían que la posibilidad de ser "la mejor clase del mundo" les ilusiona y resulta muy motivante. Algunos menos incluso reflexionaban sobre el valor de aprender a estar unidos y el bien que provocará en sus vidas, o destacaban que de esa manera ellos están contentos y sus profesores también. Finalmente, otro pequeño grupo explicaba que la clase fue muy divertida y amena.

En cuanto a las sugerencias, algunos proponían incluir un juego u otra actividad más dinámica durante la práctica. Y otro grupo muy considerable cree que el tiempo de las sesiones fue insuficiente y les gustaría trabajar ese tema durante más tiempo.

### **3.5. Reflexiones personales sobre la experiencia**

Desde un punto de vista más personal, he de reconocer que al principio yo misma me mostraba algo susceptible ante esta aplicación práctica del enfoque centrado en soluciones, no tanto por la intervención y el modelo en sí, sino por el temor a no hacerlo de la manera adecuada y no conseguir conectar con los alumnos.

En el momento en que comencé a preparar estas sesiones, ya conocía bastante sobre el enfoque, por ello, no resultó especialmente complicado preparar una intervención que recogiera las características más significativas de la Intervención Centrada en Soluciones. Podría decirse en este sentido que conocía bien la parte teórica. Sin embargo, también era consciente de que en este caso no bastaba solo con saber la teoría si luego no sabía llevarla a la práctica correctamente.

En numerosas ocasiones a lo largo de este escrito se ha hablado de la importancia de la técnica conversacional y de la actitud y la posición que debe ocupar el "profesional" ante este tipo de intervención. A este respecto, nos referimos a saber establecer un diálogo positivo, motivante y constructivo; a buscar las soluciones y el camino hacia ellas dejando a un lado los problemas; no sólo a involucrar a los alumnos en este diálogo sino hacerlos los protagonistas del mismo y de todo el proceso; despertar su interés y curiosidad por la práctica; y, lo que es más importante, conseguir que algo que tú has creado, diseñado y comenzado para ellos, lo sientan como algo propio, algo por, para y de ellos, algo de lo que tomen las riendas y sigan hacia delante. Con todo

esto, la intervención podía no servir de nada si luego yo no sabía aplicarla desde el enfoque correcto.

A estos miedos, se sumaba el hecho de trabajar con unos alumnos a los que no conocía y que tampoco me conocían, por lo que no tenían ningún tipo de confianza conmigo. Este aspecto podía no influir en absoluto si conseguía conectar rápidamente con ellos e interesarlos por el tema, o podía suponer que no hubiera diálogo alguno si no querían compartir sus opiniones. A este respecto, un punto a favor podía ser la edad de los alumnos, ya que los niños más pequeños tienden a mostrar más curiosidad que timidez cuando alguien nuevo entra en su clase.

Otro punto a considerar en el trabajo con niños es precisamente ese: son niños. Este tema ya ha sido analizado anteriormente, a raíz de la aplicación del modelo centrado en soluciones. Tanto en la planificación como en la acción, debía tenerlo muy presente para adaptar el diálogo, el vocabulario utilizado, la forma de trabajar, los materiales empleados y, especialmente, a la hora de establecer metas y ayudarles a describir objetivos.

Afortunadamente, el contraste entre mis dudosas expectativas y el resultado final no pudo haber sido mayor. Todas mis preocupaciones se disiparon en cuanto comencé la intervención. Rápidamente, encontré mi lugar en la clase, con los niños, y comencé a centrarme en sacar adelante la intervención y en hacerla de la mejor manera posible, ya que mejor que nadie sabía que de ella podían salir resultados muy buenos.

A pesar de ser la primera vez que experimentaba con este tipo de intervención, me sentí muy cómoda y segura mientras la llevaba a cabo. Encontré verdaderamente gratificante hablar de aquella manera con los niños, establecer ese diálogo tan reforzante, escuchar sus reflexiones y sus ideas. Es una gran satisfacción disfrutar del ambiente tan especial que se crea en el aula, ver su entusiasmo por el tema, sus ganas de participar y compartir sus pensamientos. Y lo es aún más pensar que estás atacando un problema y resolviendo una situación que preocupa a alumnos y profesores sin apenas hablar de ella, centrándote en una situación más deseada por todos, centrándote en aquello que funciona y en lo que los niños desean para ellos.

En mi opinión, tanto la elección del tema y el marco en el que se guió la intervención como los materiales preparados para la misma, fueron igualmente un acierto. El título "La mejor clase del mundo con los mejores compañeros del mundo" llamó la atención a los niños desde el primer momento, y probablemente hacer un poco más real una meta que suena tan imposible fue una de las claves para conseguir conectar con ellos. Por su parte, los materiales (las cartulinas, los colores, los dibujos...) y la posibilidad de interactuar con ellos (escribir, pegar post-its) también resultaron curiosos para ellos.

Considerando las buenas sensaciones personales, la actitud de los alumnos y la opinión de la tutora del aula, podría decirse que la intervención fue un éxito. Por supuesto, siempre habrá lugar para las mejoras. La primera y más importante, organizar y planificar el tiempo de cada sesión para poder trabajar bien cada fase, y añadir más sesiones para mejorar los resultados y afianzarlos.

Por último, coincido totalmente con la opinión de la tutora del aula respecto al haber descubierto el mundo interior de los niños. En muchas ocasiones, ambas nos sorprendimos al oír algunas de sus reflexiones y al escucharles hablar sobre la felicidad, el amor, la trascendencia de estos temas para su vida y para con sus familiares y amigos. Sin duda, en esta fase de conocimiento y descubrimiento sobre el enfoque centrado en soluciones, ésta ha sido la mejor experiencia que podría haber tenido.

#### **4. EL FUTURO DE LA INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. IMPLICACIONES Y CONSIDERACIONES FUTURAS**

Como dice Beyebach (en prensa): "es difícil aventurar en qué línea se desarrollará la Terapia Breve Centrada en Soluciones en la próxima década". Sin embargo, considerando que es una terapia relativamente reciente y que ha recorrido muy poco camino en la historia de la psicología, podemos aventurarnos sugiriendo que su futuro se desarrollará tanto en el campo de la reflexión teórica como en el campo de la investigación aplicada.

En cuanto a su futuro en el ámbito teórico, es evidente que los teóricos e investigadores sobre la TBCS continuarán su trabajo tratando de ampliar conceptos, y de mejorar y completar sus técnicas. Es probable también, que se contrasten y comparen sus fundamentos básicos con los principios teóricos de otras corrientes psicológicas afines o totalmente opuestas. Además, diversos autores han sugerido que el porvenir de la Terapia Breve puede encontrarse en su integración teórica con otros enfoques (Quick, 2008; Selekman y Beyebach, 2013).

Coincidiendo con las "tres líneas de desarrollo especialmente prometedoras" que sugiere Beyebach (en prensa), quedaría por mencionar la aplicación generalizada de los principios centrales de la TBCS (colaboración, respeto a los consultantes, empoderamiento) en todo tipos de situaciones de atención a los usuarios. En este sentido, parece que la visión centrada en soluciones tiene que hacer todavía importantes aportaciones para mejorar la calidad de nuestra vida social, cultural e incluso política.

Centrándonos ahora en la aplicación de la Terapia Breve en el campo educativo, y cuya investigación justifica este trabajo, analizaremos la visión de futuro. Como ha quedado visto, en el contexto escolar este modelo insta a un cambio de perspectiva. En la mayoría de las aulas, por no decir en todas, el modelo actual de trabajo considera al profesor como el experto. Sin embargo, el enfoque centrado en soluciones anima al profesor a estar atento a la experiencia y pericia de sus alumnos, y a ser curioso sobre las soluciones que los propios alumnos generan.

---

Mantener una metodología basada en soluciones requiere de disciplina, teniendo en cuenta que es muy importante diferenciar entre aquello que se ignora y aquello sobre lo que es necesario prestar atención (Osenton y Chang, 1999). Un enfoque centrado en soluciones no requiere sin embargo de una devoción esclava, tal y como se menciona en el *Central Philosophy* (de Shazer, 1988): "Si algo funciona, sigue haciéndolo. Si no funciona, haz algo diferente. Una vez que has averiguado lo que funciona, haz más de ello".

En este punto, es especialmente interesante citar a Kelly, Kim y Franklin (2008, p. 127-129), quienes recogen las opiniones y consideraciones de algunos de los teóricos y prácticos más importantes de la Terapia Breve Centrada en Soluciones (Bluestone-Miller, Hunter, Metcalf, Newsome y Murphy, concretamente), respecto a su visión de la terapia en las escuelas y a los retos a los que deberá enfrentarse a lo largo de los próximos años en este contexto.

Así, Bluestone-Miller menciona que resultaría de gran valor llevar este enfoque al campo de la educación para padres y a programas de entrenamiento usando las técnicas de la TBCS. Por su parte, Hunter cree que hay una necesidad de investigar sobre la terapia en una variedad de contextos escolares, tales como las escuelas urbanas, las suburbanas y las rurales. Metcalf y Newsome coinciden en la opinión de que se debe potenciar el uso y la efectividad de la Terapia Breve en el trabajo con los alumnos que se encuentran en situación de mayor riesgo por sus problemas de comportamiento, sus dificultades académicas o su desmotivación y falta de interés en la escuela. Por último, Murphy reflexiona sobre el gran reto empírico (pero a la vez muy merecedor del esfuerzo) al que se enfrenta cualquier enfoque, el cual trata de buscar evidencias empíricas que demuestren el impacto de factores no específicos tales como el compromiso, las relaciones o la esperanza. Mediante el desarrollo y la aplicación de maneras más prácticas de obtener el *feedback* de los clientes, será posible seguir aprendiendo qué funciona y qué no funciona durante la terapia.

Victoria Baldwin, directora del *Garza School*, cree que el modelo centrado en soluciones puede transformar la cultura de toda una escuela hasta el punto en el que la tranquilidad, la paz y la cualidad espiritual del centro se convierte en algo que los estudiantes se esfuerzan por mantener y preservar (Kim, Kelly y Franklin, 2008). En

este sentido, y como señala Metcalf (2003), la preocupación de los pioneros e investigadores de la terapia no debe centrarse tanto en competir y en desbancar otras terapias, sino en continuar centrándose en la resolución de problemas de los estudiantes y en demostrar que la ICS es un enfoque práctico, efectivo y sencillo de utilizar.

Desde el punto de vista de nuestras escuelas, y partiendo de la propia experiencia en aulas de centros locales, uno de los fenómenos que se han venido produciendo en los últimos años es la invasión de la sociedad y del mundo actual en las escuelas. Los colegios han perdido las cualidades que los convertían en lugares protegidos, inocentes, tranquilos, naturales y sencillos. Ahora, por contra, parecen haberse introducido de forma forzada al ritmo frenético de la sociedad, al estrés continuo, a los cambios e inestabilidades, a las modas, a la actualidad al segundo y a las nuevas tecnologías.

Con esto, no estamos queriendo decir que hace unos años las escuelas estuvieran desfasadas o se movieran al margen de lo que ocurría en la sociedad, ya que está más que demostrado que la educación avanza al ritmo que lo hacía la sociedad, se renueva continuamente y se adapta a las características y necesidades de los tiempos. Sin embargo, sí parece haber perdido esos filtros que la protegían del constante fluir de movimientos sociales, pensamientos no madurados y estereotipias. De esta manera, las puertas de las escuelas se han abierto y han dejado entrar casi sin ningún tipo de control ni selección a un constante fluir de información, conocimiento y tendencias.

Lógicamente, los alumnos se han visto afectados por ello y han "sufrido" las consecuencias. Así, hoy en día los centros escolares están repletos de niños hiperactivos, insaciables y sobre-estimulados.

La Intervención Centrada en Soluciones, siendo un modelo teórico-práctico que busca hacerse un hueco en la escuela, la educación y la pedagogía, debe responder ante ello. Debe encontrar la manera de adaptarse al entorno educativo y a sus miembros, y de responder a sus demandas y necesidades. Por suerte, la sencillez, brevedad y carácter positivo que la caracterizan juegan a su favor en esta tarea de abrirse camino en el ámbito educativo.

## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Tal y como decíamos al comienzo de este trabajo, el propósito del mismo era describir y explicar en profundidad todo lo referente a la Terapia Breve Centrada en Soluciones, prestando especial atención a su aplicación en las escuelas. Además, el trabajo incluye una detallada descripción sobre una Intervención Centrada en Soluciones llevada a cabo en una escuela, con la que se pretendía concretar toda la teoría de la que se había hablado anteriormente en la práctica con niños. De esta manera, se buscaba crear en el lector una imagen clara y una visión precisa sobre el enfoque centrado en soluciones y su concreción en el contexto escolar.

Como hemos visto, el primer apartado titulado "La Terapia Breve Centrada en Soluciones" enmarca los conceptos que se han desarrollado en las partes posteriores del trabajo. De esta sección, podemos extraer tres conclusiones claras en referencia a los conceptos básicos, las estrategias y técnicas de la terapia, y su aplicación a distintos contextos.

Las tres ideas básicas que debemos considerar a la hora de hablar sobre la Terapia Breve son: el diálogo entendido como un proceso creativo, la posición terapéutica del profesional que guía la intervención y el consultante como protagonista del cambio. En cuanto a las técnicas fundamentales y casi imprescindibles de toda intervención centrada en soluciones son: la proyección al futuro (mediante la Pregunta Milagro o técnicas afines), las Preguntas de Escala y la búsqueda de excepciones. Lo último en lo referente a la parte teórica del enfoque, es considerar y aprovechar la naturaleza complementaria del modelo.

A continuación, comentamos cómo la TBCS se puede traducir también en una Educación Centrada en Soluciones. A menudo se afirma que los colegios son lugares repletos de niños con dificultades académicas y problemas de comportamiento, de profesores quemados y desinteresados, de padres descontentos y de directivos sobrepasados. Y quizás en muchas ocasiones lo sean. Sin embargo, es totalmente cierto que las escuelas están llenas de niños alegres, que sonrían, juegan y comparten, de niños que se esfuerzan, de profesores que se renuevan y reinventan, de padres involucrados y de directivos comprometidos.

Personalmente, considero que esta es una de las conclusiones más valiosas que podemos extraer de este punto. Ante todo, se trata de cambiar el punto de vista desde el que observamos las cosas que suceden. Se trata de buscar las buenas acciones (como los niños en la práctica, movidos por el deseo de ser la mejor clase del mundo) y de comunicarlas a los demás para hacerlas visibles y protagonistas. La confianza y la seguridad de haber alcanzado pequeños logros, serán la fuerza que nos impulse a dar el gran salto hacia cambios mayores.

La práctica llevada a cabo con los niños descrita en el tercer punto es un ejemplo de ello. Al comienzo de la clase, jamás me hubieran dicho que creían que podían ser la mejor clase del mundo. Pero tras unos minutos hablando y tras descubrir que sí era posible conseguir esos pequeños cambios que deseaban para su clase, visualizaron como algo real el convertirse en la mejor clase del mundo con los mejores compañeros del mundo. Y nada les resultaba más motivante, que la posibilidad de hacer real ese "inalcanzable".

Desde el punto de vista del profesor o de quien está frente a ellos trabajando de esta manera, resulta igual de gratificante y reforzante establecer una conversación tan positiva y optimista con los alumnos, con la que refuerzas el vínculo con ellos y estableces una relación de confianza. Al fin y al cabo, el docente pasa la mayor parte del día con sus alumnos por lo que de forma obligada se convierte además en padre, enfermero, consejero y confesor.

Finalmente, y como hemos hablado en el último apartado, las posibilidades de acción futuras de la Terapia Breve son muchas y variadas. Desde un punto de vista más teórico hasta otro más práctico, puede encontrar opciones de desarrollo y avance en la investigación, en ensayos empíricos o en la formación. La Terapia Breve Centrada en Soluciones es aún un modelo reciente y creciente, con capacidad, energía y potencial para desarrollarse y abrirse nuevos caminos.

## REFERENCIAS

- Anderson, H. y Goolishian, H. (1992). The Client is the Expert; A Not - Knowing Approach to Therapy. En McNamee, S. and Gergen, K. (Eds). *Therapy as Social Construction*. London: Sage Publication. pp. 25 - 39.
- Berg, I.K. (n.d.). Students' Corner. Obtenida el 6 de Abril de 2014, de [http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo\\_PDFs/insoo\\_students\\_corner.pdf](http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo_PDFs/insoo_students_corner.pdf)
- Berg, I.K. (n.d.). Hot tips IV. Obtenida el 13 de Abril de 2014, de [http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo\\_PDFs/Insoo\\_Hot\\_Tips\\_ii-v.pdf](http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo_PDFs/Insoo_Hot_Tips_ii-v.pdf)
- Berg, I.K. y Dolan, Y. (2001). *Tales of solutions: A collection of hope-inspiring stories*. New York: Norton.
- Berg, I.K. y Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. New York: Norton.
- Beyebach, M. (2012). El modelo centrado en soluciones en la orientación escolar. *ACLPPinforma*, 28, pp. 5-10.
- Beyebach, M. (en prensa). La terapia familiar breve centrada en soluciones. En (A.Moreno, ed.) *Modelos de Terapia Familiar Sistémica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bowen, G.L., Woolley, M.E., Richman, J.M. y Bowen, N. K. (2001). Brief intervention in schools: The school success profile. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 1, pp. 43-54.
- Brief Therapy Practice (2002). The Language of Solution Focused Brief Therapy. Obtenida el 15 de Mayo de 2014, de [http://www.brief.org.uk/view.php?item\\_id=175](http://www.brief.org.uk/view.php?item_id=175)
- Cockburn, J.T., Thomas, F.N. y Cockburn, O.J. (1997). Solution-focused therapy and psychosocial adjustment to orthopaedic rehabilitation in a work hardening program. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 7, pp. 97-106.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to Solution in Brief Therapy*. New York: WW Norton & Company.
- De Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.

De Shazer, S. (n.d.). Goals & Solutions: a useful distinction. Obtenida el 6 de Abril de 2014, de [http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo\\_PDFs/goals-solutions.pdf](http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo_PDFs/goals-solutions.pdf)

De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCullom, E., y Berg, I.K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. New York: Haworth Press.

Dolan, Y. (n.d.). What is Solution-focused Therapy?. Obtenida el 31 de Marzo de 2014 de <http://www.solutionfocused.net/solutionfocusedtherapy.html>

Franklin, C. Trepper, T.S., Gingerich, W. y McCollum, E. (2012). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence based practice*. New York: Oxford University Press.

Furman, B. (2013). The solution-focused teacher. Obtenida el 19 de Mayo de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=NLYXgD38bJo>

García, A. (2001). Rousseau y su aportación a la educación. Obtenida el 29 de Mayo de 2014, de <http://www.alaingarcia.net/ensayos/rousseau.htm>

George, E., Iveson, C. y Ratner, H. (1999) *Problem to Solution: Brief Therapy with Individuals and Families*. London: BT Press.

Gingreich, W.J. y Wabeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school settings. *Children & Schools*, 23, pp. 33-47.

Gregory A. y Ripski M. (2008). Adolescent Trust in Teachers: Implications for Behaviour in the High School Classroom. *School Psychology Review*, 37, pp. 337-353.

Hernández, P. (2008). Técnicas Freinet. Obtenida el 29 de Mayo de 2014, de <http://educacionalternativa9.blogspot.com.es/2008/04/tecnicas-freinet.html>

Iveson, C. (2002). Solution-focused brief therapy. *Advances in psychiatric treatment*, 8, pp. 149-156.

Kim, J.S. (2008). Examining the effectiveness of solution-focused brief therapy: A meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 18, pp. 107-116.

Kim, J.S. (2012). A systematic review of single-case design studies on solution-focused brief therapy. En C. Franklin, T.S. Trepper, W. Gingerich, y E.E. McCollum, E. E.

- (Eds.). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidenced-based practice* (pp.112-120). New York: Oxford University Press.
- Kim, J.S. y Franklin, C. (2008). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31, pp. 464-470.
- Kelly, M.S., Kim, J.S. y Franklin C. (2008). *Solution-Focused Brief Therapy in Schools. A 360-Degree View of Research and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Kral, R. (1995). *Strategies that work: Techniques for solutions in school*. Milwaukee, WI: Brief Family Therapy Press.
- Lindforss, L. y Magnusson, D. (1997). Solution-focused therapy in prison. *Contemporary Family Therapy*, 19, 89-104. En Beyebach, M. (en prensa), La terapia familiar breve centrada en soluciones. En (A.Moreno, ed.) *Modelos de Terapia Familiar Sistémica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lipchik, E., Derks, J., Lacourt, M., y Nunnally E. (2012). The evolution of solution-focused brief therapy. C. Franklin, T.S. Trepper, W.J. Gingerich & E. E. Mccollum (Eds.), *Solution Focused Brief Therapy: A Handbook of Evidence Based Practice* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Mählberg, K., Sjöblom, M. y McKergow, M. (2005). Solution Focused Education. *Teaching Expertise*, 10, pp. 52-54.
- Mcdonald, A. (2013). List of SF Outcome Studies. Obtenida el 25 de Abril de 2014, de <http://www.sfbta.org/researchDownloads.html>
- Metcalf, L. (1995). *Counselling toward solutions: A practical solution-focused program for working with students, teachers and parents*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- Metcalf, L. (2003). *Teaching Toward Solutions. Improve student behaviour, grades, parental support and staff morale*. Wales: Crown House.
- Murphy, J.J. (1994). Working with what works: A solution-focused approach to school behaviour problems. *The School Counsellor*, 42, pp. 59-65.

- Murphy, J.J. (1996). Solution-focused brief therapy in the school. In S. D. Miller, M. A. Hubble, y B. S. Duncan (Eds.), *Handbook of solution-focused brief therapy* (pp. 184–204). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murphy, J.J. (2008). *Solution-focused counselling in schools*. Basado en un programa presentado en ACA Annual Conference & Exhibition, Honolulu, HI.
- Nardone G. y Watzlawick, P. (1992). *El Arte del Cambio*. Herder: Barcelona.
- O'Hanlon, B. (1994). The Third Wave. *The Family Therapy Networker*, 18, pp. 19-29.
- Osenton, T. y Chang, J. (1999). Solution-oriented classroom management: Proactive use of a therapeutic technique. *Journal of Systemic Therapies*, 18, pp. 65-76.
- Quick, E. (2008). *Doing what works in brief therapy. A strategic solution focused approach*. London: Academic Press.
- Reyes, J. (2008). Terapia Breve Centrada en Soluciones. Obtenida el 26 de Marzo de 2014, de <http://jacoboreyesmartos.files.wordpress.com/2009/10/terapia-breve-entrevista.pdf>
- Rodríguez Morejón, A. (1993). *Un modelo de agencia humana para analizar el cambio en psicoterapia. Las expectativas de control en terapia sistémica breve*. Tesis doctoral no publicada. En Beyebach, M. (en prensa), La terapia familiar breve centrada en soluciones. En (A.Moreno, ed.) *Modelos de Terapia Familiar Sistémica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Schade, N., Torres, P. y Beyebach, M. (2011) Cost-efficiency of a brief family intervention for somatoform patients in primary care. *Journal of Family Systems and Health*, 29, pp. 197-205.
- Selekman, M. y Beyebach, M. (2013). *Changing self-destructive habits. Pathways to solutions with couples and families*. New York: Routledge.
- Stams, G.J., Dekovic, M., Buist, K., y De Vries, L. (2006). Effectiviet van oplossingsgerichte korte therapie: een meta-analyse. En Beyebach, M. (en prensa), La terapia familiar breve centrada en soluciones. En (A.Moreno, ed.) *Modelos de Terapia Familiar Sistémica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- 
- Stephen, M. y Langer, Ph.D. (n.d.). Solution-focused brief therapy: What is it & What's the evidence?. Obtenida el 5 de Mayo de 2014, de [http://casat.unr.edu/docs/StephenLanger\\_SolutionFocusedBriefTherapy.pdf](http://casat.unr.edu/docs/StephenLanger_SolutionFocusedBriefTherapy.pdf)
- Visser, C. (2011). 21 Solution-Focused Techniques. Obtenida el 16 de Abril de 2014 de <http://www.progressfocused.com/2011/07/21-solution-focused-techniques.html>
- Walker, S. (n.d.). Brief Solution Focussed Therapy: Underpinning Theory and Development. Obtenida el 27 de Abril de 2014, de <http://www.brieftherapysolutions.com.au/article1.html>
- Watkins, R. y Kaufman, R. (2002). Is Your Distance Education Program Going to Accomplish Useful Results? En Silberman, M. (Ed.) *The 2002 Training and Performance Sourcebook*. Princeton, NJ: McGraw Hill.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. y Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton.
- Weakland, J.H., Fisch, R., Watzlawick, P. y Bodin, A. M. (1974). Brief therapy: Focused problem resolution. *Family Process*, 13, pp. 141-168.
- Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, 14, pp. 32-38.



## **A. ANEXO I - IDEAS PARA EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA CENTRADA EN SOLUCIONES**

Metcalf, L. (2003). *Teaching Toward Solutions. Improve student behaviour, grades, parental support and staff morale*. Wales: Crown House. p. 210-211.

1. Habla sobre los estudiantes desde un enfoque no-patológico. Describe sus dificultades desde un punto de vista más positivo, para hacer ver que sus problemas tienen solución.
2. No te preocupes intentando encontrar el motivo por el que tus estudiantes tienen un problema. En vez de eso, busca ocasiones en las que el problema no aparece.
3. Mira a los estudiantes como personas que están "atascadas" en un problema, pero que no son el problema. Esto hará más sencillo ayudarles a salir de él.
4. Cuando un alumno tiene un problema, pregunta al estudiante qué quiere que sea diferente.
5. Recuerda, cuando el profesor cambia su estrategia, los alumnos cambian su comportamiento.
6. Problemas complejos no siempre requieren de soluciones complejas. A veces, simplemente se trata de buscar aquellos momentos libres del problema y analizar qué está ocurriendo en estas ocasiones.
7. Si tratamos de involucrarnos en la vida de los estudiantes e intentamos entenderlos, encontraremos menos resistencia.
8. La motivación es imprescindible cuando buscamos el cambio. Busca alternativas, maneras más positivas de motivar a los estudiantes. Pregunta a tus alumnos qué les motiva para aprender.
9. Si una metodología funciona con ellos, continúa haciéndola. Si no funciona, no vuelvas a usarla. El mismo principio se aplica a las intervenciones sobre el comportamiento. ¡Haz algo diferente!
10. Siempre céntrate en lo posible y lo cambiante cuando trabajas con estudiantes o padres. De esta manera, llegaréis a un objetivo sólido y asequible.
11. Ve despacio en la construcción del éxito. Piensa en conseguir cambios pequeños, no grandes.

12. Recuerda, los cambios repentinos pueden ocurrir y ocurren. Busca estos cambios y hazlos visibles a los estudiantes. Siempre, pregunta cómo han conseguido hasta los cambios más pequeños.
13. Los cambios son constantes. Siempre suceden cuando hacemos las cosas de diferente manera.
14. Siempre busca las "excepciones" al problema. Date cuenta de qué estás haciendo que ayuda a que ocurran esas excepciones. Da cuenta de cuando un padre o estudiante hace que ocurra.
15. Cambia el momento y el lugar de tal manera que los problemas no puedan ocurrir de la misma manera que han sucedido hasta ahora.
16. Mira los problemas diferente, como una entidad o fuerza que afecta a tus estudiantes, pero que no forma parte de ellos.

## **A. ANEXO II - SUGERENCIAS EN EL DIÁLOGO CON LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA CENTRADA EN SOLUCIONES**

Metcalf, L. (2003). *Teaching Toward Solutions. Improve student behaviour, grades, parental support and staff morale*. Wales: Crown House. p. 212-213.

### **ASESORAMIENTO A ESTUDIANTES EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Las preguntas sugeridas a continuación te guiarán en la ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones y reconocer su capacidad individual para resolver sus dificultades. Tu papel es simplemente ayudarles a darse cuenta de las veces en las que el problema no sucede.

1. *"Eso suena realmente mal. ¿Cómo conseguiste resolverlo tan rápido?"*.
2. *"¿Cómo te gustaría que fueran las cosas?"* o, en el trabajo con más de un estudiante: *"¿Cómo os gustaría que fueran las cosas?"*.
3. *"Piensa en un momento en el que la situación era mejor para ti"* (en el que te iba mejor en el colegio, el ambiente en casa era mejor, tus amigos eran más amables, las personas de tu alrededor no estaban enfadadas). *"Describeme aquellas ocasiones. ¿Qué era diferente entonces? ¿Qué hacías tú que es diferente a lo que haces ahora?"*.
4. *"¿Qué sugieres hacer que puedes hacer ahora para que las cosas funcionen mejor para ti? ¿Y qué más? ¿Qué más?"*.
5. *"¿Cómo crees que debería ser esta situación para que hacer otras cosas te resultara más sencillo?"*.

### **ASESORAMIENTO A ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO**

Con frecuencia, los alumnos con problemas de comportamiento, demuestran también actitudes defensivas. Las preguntas expuestas a continuación te permitirán disminuir esta resistencia ya con ellas podrás introducirte en el mundo y en las vivencias de estos alumnos, y observar qué ven ellos diferente. Esta nueva relación con este tipo de alumnos te permitirán descubrir de qué manera puedes ayudarles a mejorar su comportamiento y poner la responsabilidad sobre el estudiante de cambiar su propio pensamiento y el de las personas que le rodean respecto a su comportamiento:

1. *"¿Quién está en tu vida que te vea hacer las cosas bien?"*.
2. *"¿Cuándo sentías que encajabas en el colegio y te sentías mejor contigo mismo?"*.
3. *"Cuéntame algo de lo que las personas de tu alrededor no suelen darse cuenta normalmente"*.
4. *"Veo cosas en ti que me sugieren que tú puedes conseguir todo lo que te propongas en el colegio. Lo que ocurre es que simplemente sueles desviarte de ese camino. Me pregunto si podríamos hacer un pequeño experimento para hacerlo en lo que queda del día de hoy y que empezaría a demostrar al resto quién eres verdaderamente. No estoy seguro de lo que podríamos hacer. En cualquier caso, confío en que lo harás"*.
5. *"Voy a hacer algo por ti. Voy a pensar esta tarde en ocasiones en las que tu comportamiento ha estado bajo control, ¡no tú bajo su control!. Tomaré nota de lo que encuentre y así podrás llevártelo a casa, ¿vale?"*.

### **ASESORAMIENTO A ESTUDIANTES CON PROBLEMAS ACADÉMICOS**

Siempre habrá estudiantes con problemas académicos, pero también siempre habrá esperanza. Las ideas descritas a continuación te permitirán ayudar a tus estudiantes a identificar condiciones mejores para su estilo de aprendizaje. Con suerte, descubrirás con tus estudiantes lo que otros compañeros necesitan saber para ayudar a sus estudiantes a tener éxito.

1. Averigua la visión del estudiante del problema y define un objetivo con él.
2. Busca con tu alumno ocasiones en las que el problema no existe.
3. Elogia al estudiante por cualquier esfuerzo que hayas notado que esté realizando para solucionar su problema escolar.
4. Sugiere un día en el que el problema esté ausente.
5. Designale una tarea.

## **A. ANEXO III - PROPUESTA PRÁCTICA BASADA EN UNA INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES EN EL AULA**

### **EDUCACIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES**

La Educación Centrada en Soluciones es una aplicación práctica de la Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS). La TBCS nació a comienzos de los años ochenta en EEUU y posteriormente ha ido evolucionando hacia todo el mundo, incluyendo Europa. Es un tipo de intervención ampliamente conocido en países como Inglaterra, Suecia o Finlandia, aunque aún resulta pionero en España.

La Terapia Breve Centrada en Soluciones se basa en un enfoque constructivista y construccionista, cuyo proceso no se centra en la resolución de problemas sino en la construcción de soluciones. Así pues, es una intervención guiada por objetivos, dirigida a alcanzar las metas convenidas. Dentro del ámbito escolar, este enfoque se encuentra respaldado por una docena de estudios empíricos aplicados a diferentes tipos de problemas.

La intervención basada en la TBCS comienza hablando del final, negociando cuándo sabremos que podemos acabar la intervención. Una vez que se ha llegado a un acuerdo respecto a "qué queremos que suceda" (qué situación se desea conseguir), se trata de identificar los cambios que ya están sucediendo y que nos acercan a esa realidad deseada. En este punto, se buscan aquellas ocasiones en las que el problema no se da o se da con menor intensidad o duración (excepciones); ocasiones que generalmente suelen pasar desapercibidas para quienes están inmersos en la dinámica del problema. Mediante el análisis de las excepciones se identifican los factores que determinan que éstas sucedan y se generan descripciones en términos de conductas interactivas, pequeñas, concretas y en positivo. Es importante atribuir el control de estas conductas al consultante o al alumno en el caso del maestro, de manera que sienta el dominio sobre ellas. En última instancia se trata de determinar los pequeños pasos posibles que nos llevan hacia ese futuro deseado.

Durante el transcurso de las sesiones, se utilizan una serie de técnicas características de este enfoque. Sin embargo, esta intervención no se basa únicamente en el empleo de ciertas técnicas, sino en el cuidado uso del lenguaje. Estas técnicas son:

- Proyección al futuro. Consiste en imaginar un futuro sin el problema ("Pregunta Milagro").
- Cambios pre-tratamiento. Son las mejorías que se producen antes de la primera entrevista.
- Excepciones. Son las situaciones en las que se espera, pero no se da el problema.
- Preguntas de Escala. Se trata de puntuar algo entre 0 y 10 (Escala de Confianza, Escala de Avance y Escala de Decisión).
- Elogios. Consiste en señalar aquellas cosas que el consultante está haciendo bien.
- Tareas. Se trata de sugerir algo sobre lo que pensar o hacer en el tiempo que transcurra hasta la próxima sesión.

Además, la TBCS se fundamenta en unos principios que refuerzan y justifican su práctica:

- Incidir en el pasado y en los detalles del problema no es necesario para el desarrollo de soluciones.
- En un contexto o situación problemática siempre hay excepciones, es decir, momentos en los que el problema es menor o ausente.
- Los consultantes disponen de los recursos necesarios para solventar las dificultades.
- Un pequeño cambio puede conducir a cambios mayores.
- El profesional o maestro actúa como guía en el proceso de cambio del "cliente". Ambos están en una situación de igualdad, en la que el profesional ayuda a que el propio consultante genere las soluciones.

### **PRÁCTICA - INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES EN EL AULA**

El presente documento recoge una propuesta para la práctica en el aula, cuyos principios y técnicas se basan en la metodología de la Terapia Breve Centrada en

Soluciones. Se trata de una práctica breve (alrededor de dos o tres sesiones de menos de una hora), diseñada para el trabajo con un grupo-clase, en un espacio de tiempo de dos a tres semanas.

### 1ª SESIÓN

1. Presentaciones, introducción a la dinámica, dudas, etc.
2. Comienzo de la dinámica. Plantear y explicar la Pregunta Milagro. *"Voy a plantearos una situación un poco extraña, para la que necesitaré que uséis vuestra imaginación... Imaginad... que hoy, a la salida del colegio vais a casa, merendáis, hacéis las tareas, la tarde pasa como otra cualquiera, y a la noche os vais a dormir... Imaginad que mientras dormís, sucede algo mágico... y de repente esta clase es la mejor clase del mundo y tiene los mejores compañeros del mundo. ¡Así de fácil! ... Pero ocurre mientras estáis durmiendo, así que vosotros no podéis saber que ha ocurrido. Cuando volvéis al colegio al día siguiente... ¿cómo descubriríais que esa magia ha cambiado la clase y ésta es la mejor clase? ¿en qué lo notaríais? ... ¿Cómo se darían cuenta vuestros profesores? ¿y el resto de compañeros del colegio?"*.
3. Explicación de las preguntas, poner ejemplos de posibles respuestas... Relacionar esta situación mágica con un futuro posible y deseado por todos. Entonces, ¿cómo les gustaría a los alumnos que fuera su clase? ¿cómo sería para ellos "la mejor clase del mundo con los mejores compañeros del mundo"? Ayudarles y repreguntar para obtener respuestas lo más específicas y concretas posibles (en positivo: en vez de "no interrumpir a los compañeros", "atender a los compañeros"), y anotarlas.
4. Releer todo lo que han anotado. Convertir todas esas características de su clase soñada en objetivos.
5. Elegir uno de esos objetivos o características. Elegir uno sencillo y que todos los niños vean como posible.
6. Enumerar los beneficios de conseguir ese objetivo. *"¿Por qué es bueno para vosotros conseguir este objetivo? ¿Qué cosas buenas os traerá a cada uno de vosotros personalmente y a vuestros compañeros?"*.

7. Darse cuenta de los apoyos. Formar un equipo. Es un objetivo común que deben alcanzar en grupo, todos juntos. Por eso, deben actuar como un equipo, y cada miembro del mismo debe ser un apoyo para el resto.
8. Pregunta de Escala. *"Del 1 al 10... donde 1 significa que os encontráis en una situación contraria al objetivo o muy alejados de él, y 10 significa que ya habéis alcanzado el objetivo. ¿En qué puntuación os situaríais? ¿Por qué?"*.
9. Darse cuenta de los progresos que ya están sucediendo y les acercan al objetivo. *"Entonces... si os encontráis en el número \_\_\_ quiere decir que ya estáis haciendo cosas que os ayudan a conseguir eso que deseáis. ¿Qué cosas estáis haciendo? ¿Qué actitudes o comportamientos tenéis que se parecen a vuestro futuro deseado?"*.
10. Imaginar el futuro, pensar en los próximos pasos a dar. *"¿Qué os indicaría u os haría ver que estáis por encima de esa puntuación? ¿Qué mejoraríais para acercaos un poco más al objetivo?"*.
11. Establecer el siguiente paso, sólo uno más. Marcar un objetivo pequeño, concreto y a corto plazo. *"Ya estáis listos para comenzar vuestro camino hacia el futuro que deseáis. Sabéis a dónde queréis llegar, sabéis dónde estáis, sabéis que cosas os van a acercar hacia allí, tenéis el equipo, tenéis el apoyo que necesitáis, os tenéis a vosotros... Ahora, vais a decidir vuestro primer movimiento, el primer paso. Para ello, vais a pensar, ¿qué tiene que suceder para que os situéis un punto por encima del que estáis? Sólo uno..."*. Tratar de obtener pocas respuestas, pero muy claras y concretas.
12. En este punto llega el final de la primera sesión. Antes de acabar, se pone a los alumnos una tarea. *"Antes de terminar, voy a daros una pequeña tarea para la semana que viene (o la próxima vez que nos veamos)... Voy a nombraros a todos detectives. Por una semana vais a ser 'Detectives de Buenas Acciones'. Vuestra tarea va a ser estar atentos a lo que ocurra en la clase, a lo que hagan vuestros compañeros durante los próximos días. Especialmente, me gustaría que os fijarais en cosas que hagan vuestros compañeros que os ayudan a conseguir el objetivo. Puede ser algo que haga una sola persona, varias o incluso toda la clase ... Cuando encontréis algo, vais a anotarlo y guardarlo en esta caja. Podéis guardar tantas notas como queráis. Cuantas más mejor, eso*

*significará que sois muy buenos detectives ... La próxima semana comentaremos que habéis anotado".*

La dinámica de la primera sesión se realizaría utilizando un cuaderno grande o varias cartulinas a modo de pósters como apoyo visual para todo el grupo. Cada página del cuaderno o cada póster determinaría las distintas fases por las que pasa la dinámica. Incluiría imágenes, textos breves y espacios en los que los alumnos deben participar directamente, escribir, dibujar, etc.

## 2ª SESIÓN

1. La segunda de las sesiones comienza con la caja en la que los niños han ido guardando las notas a lo largo de la semana. Los primeros minutos se dedican a leer y comentar todas las notas. También, se intercambian las primeras impresiones desde la sesión anterior. Si no hubieran traído ninguna nota, simplemente se preguntará por las mejoras.
2. ¿Qué otras pequeñas mejoras notan? ¿Y qué más? ¿Y qué más?.
3. ¿Cómo las han conseguido? ¿Qué han puesto de su parte? ¿Cómo se han ayudado? ¿Y qué más?.
4. En una segunda parte de esta sesión, se trata de determinar en qué punto se encuentra ahora, usando las preguntas de escalas.
5. Si están un punto más arriba: ¿en qué se nota? ¿y en qué más?.