

CAPÍTULO 4

EL MODELO SISTÉMICO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y TÉCNICAS

1. INTRODUCCIÓN

La introducción del modelo sistémico en los ámbitos de trabajo de la orientación educativa ha supuesto una innovación fundamental: una forma de análisis e intervención de tipo molar que va más allá del individuo y de las relaciones diádicas para centrarse en las relaciones interpersonales que se dan en el entramado de redes sociales que constituyen la vida humana.

El modelo se ha desarrollado ampliamente, tanto en la práctica clínica como en la investigación, en el trabajo y con familias; sin embargo, no ocurre lo mismo en el ámbito de la educación escolar, pues aunque tradicionalmente se ha trabajado en función del contexto en el que se producen los procesos de desarrollo de los escolares y los factores que facilitan o dificultan los mismos, se ha hecho más desde la “buena voluntad” y apelando al “sentido común” de los maestros, orientadores, psicólogos, etc. que a los resultados de la investigación. Por otra parte, si bien todos los profesionales que trabajan en el campo educativo reconocen la íntima relación que se establece entre familia y escuela y la influencia que ambos ejercen en el desarrollo de las personas, son escasos los esfuerzos que se han hecho por aunarlos y por trabajar ambos sistemas desde enfoques y metodología afines. No obstante, existen en la actualidad indicios de una nueva sensibilidad en este sentido; prueba de ello son los numerosos cursos de formación de profesionales, los seminarios y congresos y los trabajos de investigación que en los últimos años se están llevando a cabo; a modo de ejemplo citamos algunas de las líneas de intervención e investigación de las últimas décadas:

1. Interrelación de los problemas familiares y escolares: aproximaciones al tratamiento sistémico (Barret, 1996; Dawson y Hugh, 1996; Dowling y Osborne, 1996).

2. Formación sistémica de los profesionales del campo educativo en la familia y en la escuela (CALPA, 2002; Landáburu, 1994; Lindsey, 1996; Ríos González, 2001).
3. El modelo sistémico en la prevención de problemas (CALPA, 2003; Ríos y Rodríguez, 2001).
4. Evaluación de experiencias de acercamiento de los sistemas familiar y escolar: cambio de actitudes y construcción de hábitos (Berzosa y otros, 2001).

En este apartado describimos los fundamentos teóricos del modelo sistémico, presentamos un tipo de programa o plan de actuación en orientación educativa con la familia y en la escuela y desarrollamos algunas de las técnicas específicas del modelo.

2. TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN EL MODELO SISTÉMICO

Desde mediados de la década de los 70 del pasado siglo, se va imponiendo en la prevención y tratamiento de problemas familiares y escolares el denominado enfoque sistémico o ecológico-contextual. Desde dicho enfoque, se entiende que el ambiente es el marco en el cual se originan los problemas y consiguientemente en el que se ha de intervenir para detectarlos, prevenirlos o solucionarlos. Implica por tanto: trascender los aspectos individuales o caso único para atender a cuantos agentes participan en la formación y evolución de los procesos de desarrollo, detectar e intervenir en procesos inadecuados en contextos más amplios que aquellos en los que se manifiestan las conductas. El modelo sistémico considera la institución familiar y la escolar como sistemas en los que se pueden analizar el funcionamiento de otros subsistemas, así como la naturaleza y la calidad de las relaciones y las intervenciones psicopedagógicas y socioeducativas globales.

El modelo sistémico de orientación educativa en la familia y en la escuela se fundamenta en varias fuentes teóricas:

1. La Teoría de Campo de Lewin con su consideración del individuo en relación con los demás dentro del contexto que denomina “espacio vital”.
2. La “Teoría General de Sistemas” de Bertalanffy (1949).
3. La teoría sistémica-ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979/1987).
4. Las teorías que subrayan la responsabilidad compartida aplicada a las relaciones de la familia y la escuela (Epstein, 1987).
5. La Teoría de Solapar Esferas de Influencia y el proceso de Desarrollo de la escuela de Comer y cols. 1996.

6. La Terapia Centrada en la solución de DeShacer.
7. La teoría sistémica familiar, el interaccionismo simbólico y la teoría del desarrollo familiar .

Las que mayor influencia han ejercido son la Teoría General de Sistemas (TGS) y la teoría sistémica-ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner.

2.1. Teoría General de Sistemas (TGS)

La Teoría General de Sistemas sostiene que cualquier “sistema , al nivel que sea, desde la célula, pasando por el hombre, hasta las organizaciones e incluso el universo, puede ser considerado como un todo unitario en el que cada parte está interrelacionada con las demás partes del sistema. Persigue como objetivo prioritario formular y formalizar, con arreglo a modelos lógico-matemáticos, los conceptos, principios y métodos comunes a muchos sistemas, de forma que los resultados del estudio de uno de ellos pueda ser inmediatamente transferido a cualquier disciplina científica” (Mateos Sanz, 1989, p. 434). Se basa en tres supuestos básico:

1. Entender y estudiar los fenómenos como un sistema total en vez de hacerlo como entidades independientes.
2. Entender la realidad como una interrelación de sistemas organizados de forma jerárquica.
3. Conceder a la actividad autodirigida la categoría de característica principal de los seres vivos frente a la reactividad o acomodación.

Dicha teoría ha servido de marco teórico en el que contextualizar el análisis de la institución escolar y familiar, los procesos que se dan en ambas y su interrelación. Se ha aplicado al centro educativo y a la familia considerados como instituciones, pero también a cualquiera de los subsistemas en los que se originan y desarrollan las relaciones; así pues, los problemas dejan de ser considerados como algo que se produce y evoluciona de forma lineal para considerarlos en su dimensión interactiva.

Tanto la escuela como la familia poseen las mismas propiedades que el resto de los sistema vivos que se caracterizan por ser abiertos y dinámicos, por estar constituidos por proceso y que interaccionan en función de determinadas características como la totalidad, la autoorganización y la equifinalidad (Musitu y Herrero, 1994). La característica *totalidad* significa que ambas instituciones, escuela y familia, forman sistemas con todos los elementos que las componen de forma que, cualquier cambio en uno de ellos influye en el funcionamiento de los otros y

de todo el sistema. Por su capacidad de *autoorganización* ambas instituciones son capaces de modificar su estructura y funcionamiento cuando se producen cambios en el entorno; es una tendencia constante hacia el equilibrio en medios o entornos que por propia naturaleza son siempre cambiantes. Los procesos internos del propio sistema y las pautas interactivas que rigen el funcionamiento de los sistemas son siempre independientes en el tiempo de las iniciales; esta característica se le conoce con el nombre de *equifinalidad*.

La aplicación al campo de la orientación se fundamenta en los siguientes **pre-supuestos**:

1. Los fenómenos que acontecen en la institución escolar y familiar han de analizarse como un sistema total ya que las características del todo son diferentes de las de las partes que lo componen; el todo no es la suma de las partes, sino el resultado de las propiedades de las relaciones entre las partes y de las propias características individuales.
2. La realidad es un sistema jerárquico ordenado de interrelaciones; el núcleo fundamental está constituido por las interrelaciones entre los elementos del sistema y de los sistemas entre sí.
3. Cualquier sistema vivo y por lo mismo la institución familiar y escolar se caracterizan por su capacidad para autodirigir la propia actividad frente a la mera acomodación al ambiente.
4. Tanto la familia como el centro educativo son sistemas de comunicación en los que las personas que los componen se ven afectados a la vez que influyen en la naturaleza del propio sistema institucional.
5. La influencia entre los elementos del sistema escolar y familiar son circulares, no lineales; por lo tanto, cualquier problema de un alumno o de un hijo ha de considerarse como resultado de alguna disfuncionalidad del sistema; la intervención tiene que orientarse más hacia el sistema que hacia el sujeto considerado de forma individual.
6. La evolución es inherente al sistema familiar y escolar, así como también la resistencia al cambio; desde la perspectiva sistémica es importante controlar el cambio y también la resistencia al mismo de forma que se adecúe a los objetivos prioritarios de la evolución positiva del propio sistema y de los individuos.
7. Los subsistemas que integran la institución escolar (dirección, equipos docentes, alumnado, etc.) y la familiar (conyugal, parental, fraternal, etc.) tiene sus propios límites territoriales, psicológicos, emocionales, etc. que han

de ser respetados por los otros subsistemas; de lo contrario la autonomía, la competencia y la identidad se verán amenazadas. Dichos límites han de ser “permeables”; es decir, han de facilitar la interrelación con otros sistemas o instituciones que les proporcionan los recursos que necesitan: información, servicios, etc.

La Teoría General de Sistemas ha posibilitado el desarrollo de actuaciones de orientación educativa en contextos escolares y familiares desde el enfoque sistémico como por ejemplo: prevención de problemas, evaluación, diagnóstico e intervención en situaciones dificultosas o en grupos de los llamados de riesgo centrados en las relaciones entre el individuo y los sistemas a los que pertenece; desarrollo de programas cuyo objetivo fundamental es favorecer los procesos interpersonales y la comunicación; también en el nuevo rol del orientador entendido éste como agente de cambio social o mediador entre los individuos, los sistemas y los subsistemas.

2.2. Teoría Sistémica-Ecológica del Desarrollo Humano

La teoría Sistémica-Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979, 1987, 1993) estudia el ser humano desde la perspectiva dinámica y fenomenológica; la primera analiza el desarrollo continuo y progresivo de la persona interactuando con las características también cambiantes de los contextos en los que vive o con los que se relaciona, siempre desde su capacidad para asimilarlos, adaptarlos y reestructurarlos; la posición fenomenológica explica la conducta humana como el sistema de interrelaciones que se establecen entre los distintas sistemas que constituyen el ambiente, las instituciones, por ejemplo, la familiar y la escolar, que son significativas para la persona. Dicha reciprocidad persona/ambiente se describe como estructuras concéntricas interdependientes denominadas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Los componentes del *microsistema* son las actividades, los roles y las relaciones interpersonales que se establecen en un contexto determinado como puede ser el aula, el centro, la familia, el grupo de amigos. El *mesosistema* incluye las relaciones que se establecen entre dos o más contextos, por ejemplo, en orientación educativa el análisis a este nivel podría incluir el estudio de las relaciones que se establecen entre el hogar, la escuela y el grupo de amigos; en relación con el desarrollo parece demostrado que, en este nivel, se favorece con la participación activa en contextos variados, con actitudes positivas hacia los mismos y aumentando el grado de comunicación. El *exosistema* está constituido por las interre-

laciones entre uno o más entornos o contextos en los que la persona no participa directa y activamente, pero sí es afectada por lo que acontece en los mismos, por ejemplo, lo que sucede en el lugar de trabajo de los padres o en el círculo de amistades influye positiva o negativamente en los hijos. El *macrosistema* se refiere a la interrelaciones entre los contextos antes citados (micro, meso y exosistema) al nivel de ideología, cultura, creencias, poder, etc.

En la teoría sistémica-ecológica el individuo se entiende como parte inseparable de un sistema social. El modelo sistémico se caracteriza por ser holístico, integrador y por su visión dinámica; es decir, la institución escolar y familiar son analizadas, evaluadas y orientadas en función de su totalidad, complejidad y dinámica relacional o interacción que se establece entre los subsistemas que constituyen dichas instituciones. Concretamente en orientación escolar, las conductas de los escolares, por ejemplo, han de evaluarse y orientarse desde el aula (nivel micro) pasando por el contexto centro (nivel meso) hasta la familia o la comunidad (nivel macro).

Generalmente es en el aula o nivel micro donde se manifiestan los comportamientos y donde se producen los procesos de aprendizaje de conductas cognitivas, afectivas, sociales, etc. en un sistema de interacciones con los profesores, los compañeros y los contenidos. Muchos de los comportamientos de los escolares y sobre todo la forma de afrontar el proceso educativo depende del Centro educativo o nivel meso; en el centro es donde se elabora, implementa y gestiona el Proyecto Educativo que, desde una visión global, ha de integrar los distintos elementos y características que configurarán la vida de la comunidad educativa y lo harán distinto o singular respecto de otros centros; en este nivel las interacciones se establecen entre Proyecto Educativo y Curricular, equipo docente, alumnos y comunidad educativa en general.

Es decir, el contexto escolar tiene una importancia capital en el comportamiento de las personas que lo integran, en la prevención de dificultades y en la solución de problemas. En relación a los alumnos hablamos de contexto externo cuando nos referimos al aula, al centro como sistema, al sistema educativo propio y al entorno social en el que está situado; el contexto interno tiene mucho que ver con el nivel sociocultural de la familia, la estructura, dinámica, comunicación, valores etc. de la familia (modelo familiar), las características e idiosincrasia de los profesores, las características de los alumnos y del espacio.

Todo centro educativo se inserta en un marco más amplio simbolizado por la comunidad o nivel macro la cual, a través de sus instituciones, dan pautas, dise-

ñan, implementan y evalúan la estructura y funcionamiento de la institución escolar. Es decir, lo que acontece en el nivel micro está en íntima relación con los otros dos niveles; entre los tres se produce una fuerte y recíproca interacción. Trabajar en el marco de dicho modelo implica:

- Visión interactiva de lo que acontece; es decir, entender que las conductas, los problemas, las disfunciones, etc. no dependen de un único agente ni de un solo proceso; nadie ni nada, individualmente considerado, es el responsable de lo que acontece.
- Actuaciones orientadoras dirigidas al conjunto de factores que inciden en el problema o en la situación o ámbito que se quiere desarrollar trascendiendo la situación concreta incluyendo otras variables en el análisis causa/efecto.
- Corresponsabilidad de todos los agentes implicados en la orientación educativa.
- Ampliación de los ámbitos de intervención: alumno/grupo de alumnos, profesor/equipo docente, equipos docentes/dirección del centro, centro/familia, padres/hijos, familia/contexto sociofamiliar, currículo/procesos de enseñanza aprendizaje, organización/funcionamiento de la familia y del centro educativo, interacciones mutuas, etc.

2.3. Otras teorías

La **Cibernética** ha tenido su influencia en el estudio de los enfoques sistémicos aplicados al comportamiento de los seres vivos: la idea base defendida por Broderick (1993) sostiene que los seres vivos se relacionan con el medio ambiente con el que intercambian información a la vez que utilizan su energía para crecer, diferenciarse y dirigir o modificar el curso de la propia vida. Los conceptos de control (capacidad para regular los procesos del propio sistema), entropía (tendencia de los sistemas al deterioro o paralización) y retroalimentación (intercambio recíproco de información) afectan a la familia y a la escuela como sistemas que son; no obstante existe también la tendencia a mantener el equilibrio u homeostasis a través del complejo intercambio de comunicación e información.

El **Interaccionismo Social** como teoría explicativa de la familia ha tenido hondas repercusiones en algunos de los aspectos del movimiento sistémico de orientación educativa; su influencia se ha dejado notar, sobre todo, en el desarrollo de programas para la formación de padres en general y para familias con problemas provocados por cambios en su estructura, por ejemplo, por muerte de uno de los conyuges, divorcio, separación, etc. o que por cualquier otra circunstancia

necesitan reconstruir su identidad o reorientar sus expectativas. Los supuestos en los que se basa la teoría son tres:

1. Los seres humanos muestran interés y se orientan hacia aquellas cosas, personas o acontecimientos que tienen significado para ellas.
2. Dicho significado surge de la interacción que se establece entre las personas y los acontecimientos o las cosas.
3. Los significados se manipulan como resultado de la interacción con los demás.

El comportamiento humano es la resultante de la interacción social de significados que permiten a la persona contrastar los propios, evaluarlos y modificarlos o adecuarlos a las expectativas de los grupos de referencia o de pertenencia. El desarrollo del sentimiento de identidad y su relación con la propia atribución de roles derivan también del tipo de interacciones sociales.

Las aportaciones de las *teorías del Desarrollo Familiar* se han concretado en la formación de padres a través de la elaboración y aplicación de programas muchos de ellos por profesionales de los centros educativos, en la investigación en temas que relacionan los conflictos padres-hijos y su repercusión en el rendimiento académico de estos; también en el desarrollo de políticas de ayuda a las familias. Los ejes en torno a los cuales se vertebran las intervenciones se basan en algunos supuestos entre los que destacan los siguientes:

1. *El comportamiento del grupo familiar depende de las experiencias previas vividas por sus componentes.* Es decir, la historia personal de los componentes del grupo familiar condicionan el desarrollo de la misma y en cierta medida lo determinan limitando la capacidad para buscar alternativas distintas a las vividas con anterioridad.
2. *Las familias evolucionan a lo largo del tiempo conforme a un patrón que se caracteriza por ser muy similar y consistente.* Dicho patrón viene dado por las características evolutivas que diferencian unas etapas evolutivas de otras dentro del ciclo vital familiar; es bastante común que esto suceda en la mayor parte de las familias y esto con independencia de las diferencias sociales o culturales.
3. *En cada una de las etapas evolutivas, los miembros de la familia tienen que cumplir con las obligaciones que la sociedad les demanda;* ello conlleva cambios que permiten el acceso a otras instituciones, por ejemplo los adultos al trabajo y los niños a la escuela.

4. *La probabilidad de problemas futuros para las personas se incrementa cuando no se respetan las normas familiares internas o no se cumplen las etapas evolutivas.*

Las normas sociales crean los roles familiares, ayudan al reparto de tareas, a cubrir las necesidades del grupo y al mantenimiento del control. A su vez el cambio de rol exigido por la evolución misma del grupo familiar puede desestabilizar, normalmente son crisis pasajeras inherentes al propio proceso evolutivo; dichas crisis son necesarias y contribuyen a la madurez de los individuos y del propio grupo familiar.

Haciendo síntesis de lo dicho hasta ahora, intentamos a continuación *describir nuestro propio planteamiento* desde el enfoque sistémico-ecológico; lo hacemos a modo de declaración de principios redefiniendo el planteamiento de Ríos (2001) para la orientación familiar.

La orientación educativa en la familia y en la escuela se fundamenta en el proceso de maduración del ser humano basado en el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos miembros que forman la familia y el centro educativo, de estos con los subsistemas y de los subsistemas entre sí. Las relaciones son las que explican “el modo de progresar hacia la madurez personal y la integración social en sus distintas modalidades (p. 31).

Las conductas de los individuos y de los grupos, así como los procesos evolutivos y de maduración no puede explicarse como algo individual y singular, sino como resultado de “interacciones y circularidades” que se originan y manifiestan en el interior del sistema familiar y escolar.

Por lo tanto, la orientación tanto en el diagnóstico, como en la intervención y seguimiento, no se centra en el caso problema, sino en el “sistema relacional” del que forma parte el sujeto o el grupo. El orientador ha de ser experto en descubrir las estrategias del juego sistémico que tanto la familia como la escuela ponen en práctica, en actuar sobre dichas estrategias, en modificar las interrelaciones que dificultan el crecimiento personal, la prevención de dificultades y la solución de problemas.

Cualquier problema ha de abordarse desde perspectivas en las que todo el proceso (diagnóstico, intervención, seguimiento) ha de llevarse a cabo teniendo en cuenta los elementos relacionales que dicho proceso implica.

El enfoque sistémico se centra en el análisis del contexto, porque sin conocerlo no se puede explicar satisfactoriamente el porqué de una conducta. El sujeto es una pieza, un elemento, un eslabón del sistema en el que ha nacido, en el que cre-

ce y se desarrolla. El problema es el resultado de un modo de comunicación disfuncional en el interior del sistema.

3. VALORACIÓN DEL MODELO

El modelo sistémico ha demostrado ser muy eficaz en el diagnóstico e interpretación de problemas familiares y escolares encontrando las relaciones que se establecen entre las conductas manifiestas y la implicación de los factores ambientales que las provocan o facilitan; a continuación citamos las aportaciones que consideramos más relevantes:

Ha facilitado el análisis de los procesos de comunicación que se establecen entre los miembros que constituyen el sistema familiar y el escolar así como los que se ponen en marcha para desarrollar la cohesión entre los mismos, prevenir conflictos y solucionar problemas que afecten al sistema total, a cualquiera de los subgrupos o subsistemas y a los individuos.

Constituye una llamada de atención a los profesionales sobre la necesidad de planificar y llevar a cabo intervenciones psicopedagógicas y socioeducativas centradas en la relación familia-escuela-comunidad.

Ha contribuido a fomentar la investigación sobre multiculturalidad y su implicación en la práctica de la orientación educativa, y a desarrollar estrategias para la formación de padres, profesores y directivos de centros educativos.

Ha propiciado el desarrollo de modelos de funcionamiento familiar y también escolar que permiten discriminar, por ejemplo, familias o centros educativos disfuncionales de los que son desestructurados, desadaptados o problemáticos, así como la relación entre modelo familiar y adaptación de los individuos al sistema escolar.

La aplicación de los conceptos sistémicos como el control, la entropía o la retroalimentación a las relaciones familia-escuela y al trabajo del orientador es otro de los logros del modelo; con ello se han favorecido las relaciones entre grupos de profesionales y las familias, se han desarrollado programas de formación como los de educación para la vida, formación de padres y de profesores, de colaboración entre la escuela y la comunidad. También el nuevo rol del orientador escolar convirtiéndolo en agente de cambio social.

Otra de las derivaciones prácticas del modelo está en haber llamado la atención sobre la necesidad de intervenir en redes que facilitan apoyos de la comunidad al individuo, la familia y la escuela. El desarrollo de políticas estatales y autonómicas, planes institucionales y de acción comunitaria para la familia y la escuela son,

en cierta medida, consecuencia del modelo sistémico que explica el funcionamiento de la sociedad a través de los subsistemas en los que ésta se estructura.

El hecho de concebir las instituciones escolar y familiar como sistemas dinámicos y en proceso continuo de adaptación, cambio y reestructuración, la posibilidad que aporta de describir primero y de intervenir después en la complejidad de las relaciones que se dan en los ecosistemas que forman la familia y la escuela, así como el nuevo enfoque que aporta de los procesos educativos son razones que justifican nuestro interés por el modelo.

Existen experiencias de orientación sistémica con las familias y la escuela como por ejemplo la de la Escuela de Milán. El proyecto llevado a cabo por Palazzoli (1996) enfatiza el rol del orientador escolar como “agente relacional” y asesor de los sistemas familia-escuela frente al de “director-mago-omnipotente” que posee conocimientos y domina las estrategias con las que resolver el problema; por lo tanto, la función básica es la de asesorar a los agentes educativos sobre cómo manejar las relaciones familia/escuela, padres/hijos, profesores/alumnos, etc. para prevenir problemas o para resolver los ya existentes.

Basándose en la experiencia de la Escuela de Milán, Berzosa (2001) cree que el nuevo concepto de la intervención psicopedagógica y socioeducativa se fundamenta en tres aspectos:

En primer lugar en el análisis exhaustivo de los elementos que facilitan la aparición del problema; esto ha de hacerse en el nivel individual, familiar, institucional. Si se trabajan problemas escolares han de analizarse los siguientes niveles: el sujeto como ser individual, el aula, el centro, la familia y el entorno social.

En segundo lugar las hipótesis en las que se contemplan los sujetos con problemas así como el contexto escolar, familiar y social.

En tercer lugar intervención psicopedagógica o socioeducativa en función de las necesidades detectadas y en consonancia con las hipótesis formuladas.

Para el trabajo concreto familia/escuela, Dowling y Osborne (1996), proponen los siguientes campos de trabajo:

- a) Intervención conjunta familia-escuela para la solución de problemas individuales, por ejemplo, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, inadaptación en la escuela o en la familia.
- b) Tratamiento centrado en la familia aunque los problemas se manifiesten en la escuela; requiere la colaboración de los equipos docentes y otro tipo de personas relevantes no docentes.

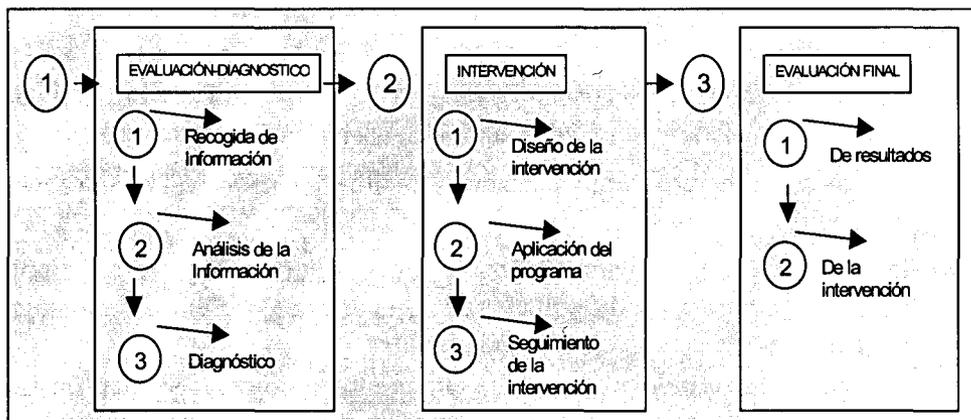
- c) Intervención desarrollada en la escuela siendo los destinatarios tanto la familia como los profesores. El objetivo prioritario es desarrollar las competencias y habilidades con las que enfrentar los problemas que surgen y se manifiestan en el centro educativo.
- d) Intervención orientada a establecer puentes de unión entre los órganos educativos y los de salud.
- e) Servicio consultivo para las familias y el centro.

4. PLAN DE INTERVENCIÓN

El plan de intervención en el modelo sistémico se caracteriza por ser abierto e integrador; abierto porque no sigue un esquema rígido sino flexible en función de las características del problema, de las necesidades de los sujetos con los que se va a intervenir y también de las posibilidades y formación de los orientadores escolares. Es además integrador de las diversas fuentes teóricas en las que se fundamenta y porque no desdeña los aportes de otras escuelas y modelos como el cognitivo o el conductual y, en el caso del diagnóstico, el psicométrico.

En este apartado desarrollamos el modelo de intervención que nos ha servido de guía en las actuaciones que hemos tenido con los casos que presentamos en el apartado final que titulamos casos resueltos. Con el cuadro n^o 11 pretendemos facilitar la estructura del mismo y su funcionamiento.

Cuadro n^o 11. Plan de intervención



El modelo se estructura y funciona en tres fases sucesivas e interdependientes: el diagnóstico o fase de valoración, la intervención propiamente dicha y la evaluación final; el proceso se inicia tras la petición de ayuda a alguna de las instancias del centro educativo: profesor, tutor, orientador, etc., y la explicitación del motivo de la misma.

4.1. El diagnóstico o fase de valoración

El diagnóstico o fase de valoración implica también varias fases sucesivas: recogida de la información necesaria, análisis de dicha información, elaboración del diagnóstico y toma de decisiones.

La fase Recogida de la información es previa a cualquier tipo de análisis y toma de decisiones; consiste en recoger toda la información pertinente para un diagnóstico riguroso; en el modelo sistémico la referente al sujeto y a su contexto familiar, escolar y social, al tipo de relaciones que se establecen entre estos sistemas con el problema o la dificultad sobre la que se va a intervenir. Los datos pueden agruparse o clasificarse según criterios diversos; es bastante usual en actuaciones psicopedagógicas y socioeducativas el esquema siguiente:

a) Datos de identificación

En este apartado se recogen los datos que facilitan la identificación del sujeto, de su familia y del entorno próximo: nombre y apellidos del sujeto y de sus padres, fecha y lugar de nacimiento, nombre de sus profesores, teléfonos de contacto, dirección familiar, motivo de la consulta. Los datos de identificación se recogen en protocolos elaborados al efecto.

b) Información del contexto

En este apartado se recogen datos del presente y del pasado del sujeto en relación a los entornos en los que ha vivido y vive. En los casos de orientación educativa en la escuela y en la familia son imprescindibles los relativos a la familia en su entorno comunitario, el historial escolar y los datos de carácter evolutivo y médico.

Respecto a *la familia y su entorno social* son datos importantes: número de hijos, lugar que ocupa entre ellos el analizado, nivel económico y cultural, tipo de relaciones entre los hermanos, tipo de estímulos que se emplean, tipo de relación afectiva en la pareja y con los hijos, situaciones especiales como pueden ser: trabajo y economía deficitarios, enfermedades, pérdidas de seres queridos,

divorcio, separación, malos tratos, etc. En general ha de recogerse cualquier dato que pueda tener alguna relación con el tema que provocó la petición de ayuda.

El *historial escolar* incluye la historia académica de éxitos y de fracasos, el número de centros educativos a los que ha asistido el sujeto que es objeto del diagnóstico así como la idiosincrasia de los mismos, dificultades especiales si las hubo, absentismo, informes psicopedagógicos, opinión de los profesores, hábitos de estudio, programas a los que fue sometido, relación con los profesores, etc.

Entre los datos de carácter *evolutivo y médico* interesan, entre otros, los relativos al embarazo, parto, alimentación, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje oral, funcionamiento visual y auditivo, enuresis, encopresis, trastornos del sueño, trastornos de la alimentación, problemas sensoriales o físicos, dificultades en la atención, alteraciones psíquicas, enfermedades y trastornos en general, dificultades para calzarse y vestirse, preferencia manual, hospitalizaciones, desarrollo afectivo. En cada caso concreto interesan los momentos representativos por lo que puedan aportar sobre posibles causas del problema.

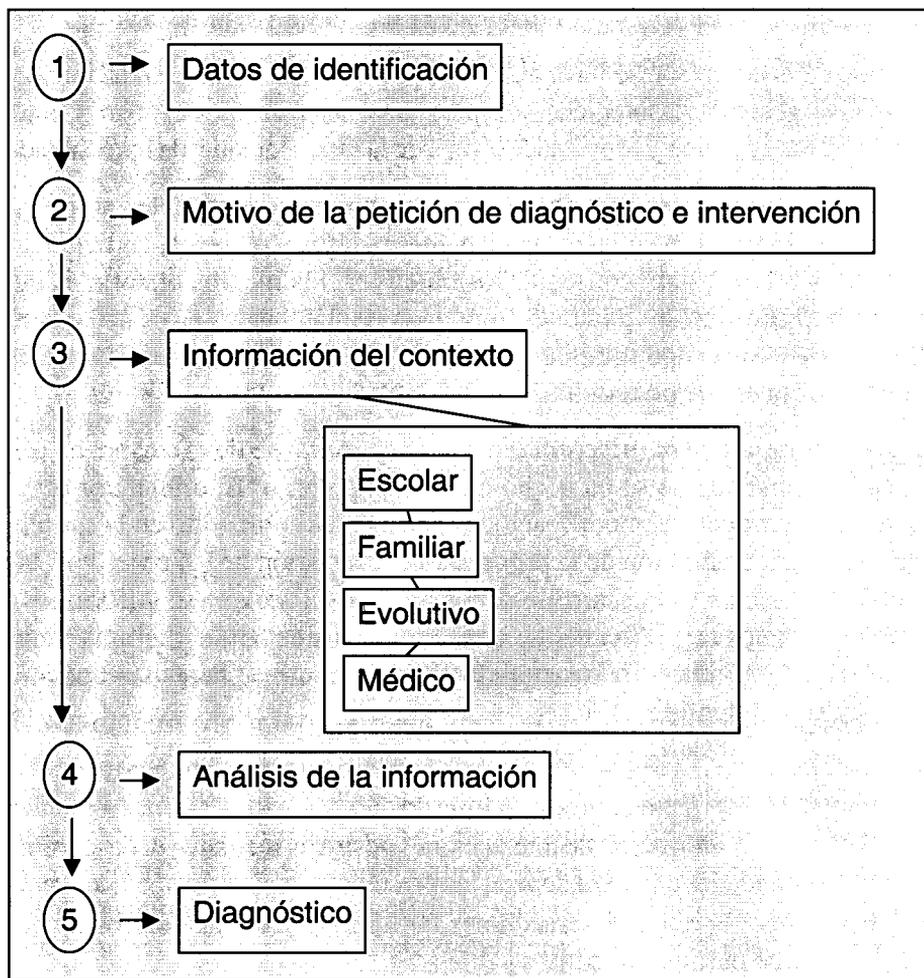
Los datos referidos al contexto se recogen con distintos procedimientos como la entrevista, el análisis de documentos (expediente escolar, cartilla de salud, informes médicos, estudios psicopedagógicos), cuestionarios, registros de conducta, observación en sesiones individuales o grupales, aplicación de pruebas específicas de diagnóstico.

c) *Información específica sobre el motivo de la petición de ayuda.*

La información recogida sobre el contexto unida a las causas que motivaron la petición de ayuda permite una aproximación al problema y con ello delimitar el campo de análisis mediante la aplicación de pruebas específicas; según el caso pueden ser de carácter psicométrico, proyectivo, cuestionarios, pruebas cualitativas, etc.

En el paso *Análisis de la información* se selecciona la información, se analizan los datos relevantes y se hace una valoración funcional de los datos obtenidos.

La fase de valoración finaliza con la elaboración del *Diagnóstico* y, según los casos, la redacción del informe en el que se suele incluir la modalidad de intervención psicopedagógica o socioeducativa recomendada.

Cuadro N° 12. Fase de valoración o diagnóstico

4.2. Fase de intervención

La fase de intervención se inicia una vez que se ha realizado el diagnóstico, redactado el informe y tomado decisiones sobre el tipo de intervención psicopedagógica o socioeducativa más conveniente al caso y al contexto en el que se da el problema. Como ya hemos indicado, el modelo sistémico se caracteriza por ser ecléctico en cuanto a la estructuración y forma de llevar a cabo la intervención. Después de revisar abundante bibliografía y de haber observado el trabajo de profesionales sistémicos, hemos optado por el esquema que desarrollamos a con-

tinuación; nos ha parecido acorde con la metodología sistémica y de fácil aplicación en orientación educativa aplicada en la escuela y en la familia.

La fase de intervención se lleva a cabo en pasos sucesivos e interrelacionados: el diseño o elaboración de la intervención o programa, la aplicación del mismo, el seguimiento de la intervención y la evaluación final de la intervención y de los resultados.

1. El **diseño o elaboración del programa** implica las siguientes actividades: formulación de objetivos finales que han de ser claros y precisos, las actuaciones que se van a realizar para conseguir los objetivos, los medios materiales que se consideren necesarios, las personas implicadas en la intervención: profesionales y destinatarios, el tiempo total de aplicación y el número de sesiones previstas, las estrategias y el tipo de seguimiento previsto.

2. La **aplicación de la intervención o del programa** se lleva a cabo, en principio, según el diseño que se ha hecho en el paso anterior. El orientador observa, toma notas, introduce las modificaciones pertinentes sobre todo en la estrategias y tipos de ayuda en función de la progresiva consecución de los objetivos, la respuesta de los sujetos y el desarrollo de los procesos. Para ello se utilizan los protocolos elaborados específicamente para ello. En orientación y terapia familiar; Ríos (2001, págs. 595-596) estructura lo que él denomina proceso terapéutico en torno a los siguientes puntos:

- a. Modificar el sistema de relaciones interpersonales mediante la estimulación verbal, directa y sin códigos, aunque de ello se sigan crisis momentáneas.
- b. Estimular la utilización de interacciones positivas mediante el descubrimiento de cualidades en cualquiera de las personas que participan en la terapia.
- c. Enriquecer la red de interacciones familiares mediante centros de interés en los que participen todos.
- d. Delimitar los subsistemas (adultos, niños, hijos-niños, hijos-adolescentes, etc.) para que cada cual tenga definida su identidad y lugar en el contexto familiar.
- e. Flexibilizar las actitudes educativas y los modelos sistemáticos; con ello se consigue eliminar la rigidez que puede llegar a ser patógena o disfuncional en relación a la edad y al grado de autonomía que cada uno necesita.
- f. Reestructurar la jerarquía sana y equilibrada dentro del sistema familiar potenciando la autoridad compartida.
- g. Fomentar un estilo educativo a ejercer por los padres en el que queden equilibradamente integrados autoridad y ejercicio de la disciplina.

- h. Ofrecer modelos de disciplina que no destruyan la interacción; también de valores que faciliten la toma de decisiones de forma autónoma.
- i. Poner a cada miembro en el lugar que le corresponde en función de su momento evolutivo y su pertenencia a un subsistema. Con ello se persigue la cohesión interna personal, la estabilidad emocional y el progreso individual dentro del sistema familiar.

Se pretende que la familia sea vista como una unidad de tratamiento en la que se consiga la solución de las dificultades de un miembro de cara a su maduración.”

Las ideas expresadas por Ríos en lo que llama proceso terapéutico entendemos que son generalizables a la orientación educativa en la escuela. Pretender que el centro sea visto como una unidad de tratamiento en el que se consiga la solución de los problemas de uno o más de sus miembros constituye la base del modelo sistémico. Todo lo demás puede traducirse en pautas guía en cualquier tipo de intervención ya sea a través de programas y con otro tipo de recurso.

4.3. Fase de seguimiento y evaluación final.

La última de las fases se inicia con el seguimiento de la intervención y finaliza con la evaluación del proceso seguido y de los resultados alcanzados.

El seguimiento de la intervención tiene como finalidad asegurarse de que los logros alcanzados con la intervención se mantengan en el tiempo y se generalicen a situaciones distintas de aquellas en las que se dio el aprendizaje. “Es indispensable realizar un seguimiento cercano de variaciones en las condiciones socio-ambientales del sujeto y de la evolución de sus capacidades personales e interrelaciones con el medio, con la finalidad de adecuar, en cada caso, para variar, modificar, la propuesta inicial de trabajo” (Del Campo, E. 1997, pág. 102). La forma de llevar a cabo el seguimiento difiere mucho de unos casos a otros; la observación de las personas o de los grupos suele ser la forma más utilizada.

Cuando a través de la observación se advierte que los objetivos se han alcanzado, se procede a la *evaluación final* de todo el proceso y de los resultados. En cada caso se eligen las pruebas más adecuadas; en ocasiones serán necesarias las de carácter psicométrico, las proyectivas o las sociométricas.

5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

Repetidas veces hemos insistido en el carácter abierto y flexible del modelo sistémico; esto es mucho más palpable en el tema de las estrategias; en la mayor parte de

las obras dedicadas a terapia y orientación sistémica se insiste en que cada cual ha de formar su propio modo de intervenir. Esto ha hecho que se utilicen técnicas de corrientes, escuelas o modelos diversos; en concreto son muy utilizadas las denominadas técnicas conductuales y cognitivas, también las molares y las multimodales, algunas provenientes de la psicoterapia y otras específicas de la dinámica de grupos.

5.1. Técnicas y estrategias conductuales

Son numerosas las técnicas conductuales que se utilizan con éxito en las intervenciones de carácter sistémico. Se han desarrollado un gran número que se aplican con notable eficacia para enseñar-aprender conductas nuevas, para mantenerlas en el tiempo y generalizarlas a situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron, también para aumentar el número de otras y para extinguir las no deseadas. En el cuadro n^o 13 citamos las más representativas; la descripción de cada una de ellas la hemos hecho en el capítulo 2.2 de esta obra; a él remitimos al lector.

Cuadro n^o 13. Técnicas conductuales aplicables en intervención sistémica

1. Técnicas que facilitan, incrementan y mantienen conductas positivas

- Comunicación positiva
- Instigación verbal
- Modelado
- Moldeamiento
- Reforzamiento positivo
- Reforzamiento negativo
- Principio de Premack
- Contrato de contingencias
- Reforzamiento intermitente

2. Técnicas que ayudan a reducir y extinguir conductas inadecuadas

- Reforzamiento diferencial de tasa baja
- Reforzamiento diferencial de otras conductas
- Reforzamiento de conductas alternativas
- Costo de respuesta
- Economía de fichas
- Tiempo fuera de reforzamiento
- Sobrecorrección
- Saciedad y práctica negativa
- Castigo

3. Técnicas para reducir y eliminar la ansiedad

- Inhibición recíproca
- Imaginación emotiva
- Relajación muscular

5.2. Técnicas cognitivas y metacognitivas

El modelo sistémico emplea las técnicas y estrategias cognitivas en intervenciones diversas; en orientación educativa son muy eficaces para facilitar el aprendizaje escolar, las relaciones interpersonales, la autoestima y el control de la propia conducta; se utilizan de forma especial en el tratamiento de problemas relacionados con las drogas, el alcohol y la ingesta de sustancias nocivas en general y también para ayudar a niños y adolescentes con necesidades educativas especiales y a familias que viven situaciones de ayuda especial como padres con hijos discapacitados o superdotados, hijos con conductas difíciles o predelictivas. En el cuadro nº 14 citamos las más representativas agrupadas en tres núcleos de referencia: 1) generales, 2) para el desarrollo de capacidades mentales, 3) para la mejora del aprendizaje y rendimiento escolar.

El grupo de las que hemos denominado generales son aplicables a cualquier tipo de conducta: cognitiva, afectiva, social; para la mejora de las relaciones interpersonales, la autoestima y el autocontrol; promueven la autonomía personal y la clarificación de los propios valores; las más relevantes son: autorregistro, autorrefuerzo, autoevaluación, autoinstrucciones y resolución de problemas; la descripción de cada una de ellas la hemos hecho en el apartado 2.3., a él remitimos al lector.

Las técnicas para el desarrollo de capacidades mentales que en la actualidad tienen mayor predicamento están basadas en la teoría explicativa del funcionamiento de la inteligencia basada en el Modelo del Procesamiento de la Información. En dicho contexto se han desarrollado ampliamente las referidas a la Memoria y a la Atención.

Cuadro n^o 14. Técnicas cognitivas y metacognitivas

1. Técnicas generales: aplicables a cualquier tipo de conducta

- Autocontrol.
- Autorregistro.
- Autoevaluación.
- Autorrefuerzo.
- Autoinstrucciones.
- Resolución de problemas.

2. Técnicas para el desarrollo de capacidades mentales y el aprendizaje en general

- Almacenamiento de la información: repaso, organización y elaboración de la información.
- Recuperación de la información: esquemas, síntesis, mnemotecnia, búsqueda dirigida o contextualizada, sistema de huellas, sistema de elección, evocación, reconocimiento.
- Mnemotécnicas: visualización, agrupamiento, elaboración verbal, categorización.
- De repetición: repetición acumulada, agrupación, memorización mecánica, autorregulación, copia, replicación, recitado.
- De elaboración: control, registro, análisis, síntesis, memorización, demostración.
- De organización: estructuración, información, categorización de dificultades, control de variables.
- De regulación: planificación, monotorización, evaluación.
- De planificación: secuenciar racionalmente las tareas, utilizar adecuadamente los recursos.
- De control y evaluación del propio conocimiento: planificación, regulación, autoinstrucciones, tormenta de ideas, role-playing.
- Atencionales: exploración, fragmentación, selección, organización.
- Técnicas de grupo: mesa redonda, panel, foro, simposium, seminario, Phillipps 6/6 o debate.
- Programas de enseñar a pensar para aprender a aprender.

5.3. Estrategias y técnicas específicas para la mejora del aprendizaje escolar

Tanto las estrategias y técnicas cognitivas como las metacognitivas se pueden aplicar para la mejora del aprendizaje escolar en el contexto ecológico contextual o sistémico de enseñanza. Se han elaborado numerosas clasificaciones en función de criterios diversos; en nuestro caso tomamos como hilo conductor, aunque reelaborado, el esquema de Beltrán (1993) sobre procesos implicados en el aprendizaje: sensibilización-motivación, atención, adquisición de conocimientos, personalización creativa de los conocimientos y control de los mismos, recuperación de los conocimientos o información, transferencia a situaciones nuevas, evaluación.

1. El proceso *sensibilización-motivación* está relacionado directamente con la motivación, la emoción y las actitudes frente al estudio y al trabajo es-

colar, implica por tanto procesos motivacionales, afectivos y actitudinales; estos tres campos se trabajan con estrategias conductuales, cognitivas, metacognitivas y técnicas de grupo; la decisión por unas u otras las toma cada profesor o equipo docente en función de aquellas variables que estén influyendo en el nivel motivacional de sus alumnos. En el cuadro nº 15 ofrecemos una relación de las más relevantes clasificadas en tres grupos: para fomentar la motivación, para el desarrollo de procesos afectivos y para mejorar los procesos actitudinales.

Cuadro nº 15. Sensibilización-motivación: procesos, estrategias y técnicas

Procesos	Estrategias-técnicas
1. Motivacionales	Desafío, autoinstrucciones, autoeficacia, intervención atribucional, disonancia cognitiva, control, refuerzo, comparación social, resolución de problemas, tormenta de ideas, feedback, refuerzo formativo.
2. Afectivos	Control emocional, control de la ansiedad, promoción de ideas positivas, desensibilización sistemática, modelado, refuerzo verbal positivo.
3. Actitudinales	Modelado, refuerzo, técnica instrucción, clarificación de valores, efecto Pigmalión.

2. Para facilitar, **mejorar y mantener la atención** a largo plazo son muy eficaces estrategias como las siguientes: exploración, fragmentación, entrenamiento autorregulatorio y autoinstruccional, técnicas de estudio y de trabajo intelectual, entrenamiento autorregulatorio mecánico.

3. La **adquisición de los conocimientos** implica comprender la información, retenerla y transformarla. Cada uno de estos procesos se puede desarrollar con técnicas y estrategias cognitivas y metacognitivas. En el cuadro nº 16 enumeramos las más eficaces para cada uno de los campos.

Cuadro n° 16. Adquisición de la información: procesos, estrategias y técnicas

Procesos	Estrategias-técnicas
1. Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> — Selección: subrayado, resumen, esquema. — Organización: redes semánticas, mapas conceptuales, diagramas, mapas semánticos, epítomes, análisis de contenidos, árbol organizado. — Metacompreensión: planificar tareas, formular preguntas, hacer elecciones, evaluar con diferentes criterios, parafrasear, modelado.
2. Retención	<ul style="list-style-type: none"> — Repetición: enumeración, agrupación, re enunciado verbal, sustancial y detallado. — Elaboración: preguntar, predecir, clarificar, parafrasear, interrogación reelaborativa, activación de conocimientos previos, analogías, mnemotecnía. — Análisis: descomponer, dividir. — Síntesis: reunir, agrupar.
3. Transformación	<ul style="list-style-type: none"> — Categorización: comparar, clasificar. — Inferencia: deducir, inducir, predecir. — Verificación: confirmar ideas, detectar errores.

4. La **personalización creativa de los conocimientos y el control de los mismos** incluye el desarrollo, según los casos, del pensamiento productivo, el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva.

5. Para mejorar el **pensamiento productivo** son muy eficaces las técnicas tormenta de ideas y role-playing. El **pensamiento crítico** está relacionado con estrategias y técnicas como: estar informado, analizar la información, aportar razones, autocontrolarse, tener en cuenta todos los elementos de un problema, controlar la impulsividad, tener la mente abierta, ponerse en lugar del otro, buscar alternativas, centrar el problema, analizar argumentos, sintetizar, hacer y contestar preguntas, deducir, inducir, emitir juicios, tomar decisiones, interactuar, evaluar. La **autorregulación metacognitiva** con estrategias de planificación y secuenciación de las tareas, regulación y evaluación; dichas estrategias se llevan a cabo con las técnicas autoinstrucciones, role-playing y tormenta de ideas.

6. Los procesos de **recuperación de los conocimientos** para traer a la conciencia la información se consiguen poniendo en ejecución estrategias y técnicas como las que enumeramos en el cuadro n° 17.

Cuadro n° 17. Proceso de recuperación de la información: estrategias y técnicas

Estrategias	Técnicas
1. Búsqueda autónoma	— Iniciar y acabar la búsqueda de memoria.
2. Búsqueda dirigida	— Iniciar y acabar la búsqueda con claves de contexto.
3. Sistema de huellas	— Explorar huellas de memoria de forma secuenciada.
4. Sistema de elección	— Explorar la memoria de forma significativa.
5. Evocación	— Ensayo libre.
6. Reconocimiento	— Comprobación de items conocidos.
7. Metamemoria	— Planificar, regular y evaluar la recuperación.

7. Para conseguir la **transferencia de los aprendizajes** a situaciones nuevas son muy eficaces las técnicas de control (autorrefuerzo, autoobservación, autorregistro y autoevaluación), las de motivación que hemos descrito en el punto 1 de este epígrafe, las de autoeficiencia y las de análisis e identificación de habilidades.

El proceso de evaluación en sus tres dimensiones bipolares: formativa-sumativa, de procesos-productos y cualitativa-cuantitativa se lleva a cabo aplicando de forma continuada la estrategia retroalimentación.

5.4. Técnicas multimodales y molares

En este apartado enumeramos y describimos algunas de las técnicas empleadas básicamente en Terapia Multimodal. El fundamento teórico es la consideración de la persona como una unidad bio-psico-social que requiere el estudio y tratamiento de sus problemas de forma global; las conductas se explican sólo desde la integración de aspectos fisiológicos, cognitivos, y conativos; las técnicas modales constituyen uno de los tipos de las multimodales; en orientación

educativa de carácter sistémico se emplean el modelado, la terapia de conducta racional, la reestructuración racional sistemática y los grupos de encuentro. Vamos a describir brevemente las tres últimas ya que del modelado nos hemos ocupado en el capítulo 2.2 al estudiar las técnicas conductuales de modificación de conducta.

La **terapia de conducta racional** se fundamenta en la interrelación entre pensamientos y emociones; persigue que las personas restablezcan la armonía perdida o nunca conseguida porque los pensamientos son negativos y las percepciones se distorsionan. Se aplica a personas con problemas de afectividad que afectan a su racionalidad. El terapeuta o el orientador trata de demostrar al sujeto que sus pensamientos son incongruentes y que su estado de irracionalidad procede de sus problemas afectivos. La técnica se aplica en tres pasos consecutivos: en el primero se refuerza la atención y la consistencia de la persona, en el segundo se le muestran los lazos ilógicos que unen sus pensamientos, en la tercera se les enseña a contradecir, desafiar y reformular verbalmente sus pensamientos.

Con la **reestructuración racional sistemática** se pretende un doble objetivo: modificar las perspectivas sobre los problemas y afrontar los problemas mediante la aplicación de técnicas de afrontamiento. Se aplica siguiendo un proceso de cuatro pasos sucesivos: identificación de pensamientos que provocan reacciones emocionales negativas, adopción de perspectivas realistas, identificación de suposiciones poco realistas que provocan conductas no deseadas, cambio de los pensamientos poco realistas por otros que lo sean más.

Los **grupos de encuentro** pretenden mejorar las estrategias individuales de comunicación y el desarrollo de habilidades sociales. Se diferencian distintos tipos en función de los objetivos concretos de los sujetos que los forman. En los grupos de tarea se aborda un problema o tarea específicos con el fin de solucionarlos. En los de ayuda se apoya a los sujetos que necesitan ayuda para solucionar algún problema; son muy conocidos los orientados a problemas de drogadicción, alcoholismo y ludopatía. Los de orientación y psicoterapia ayudan a personas con problemas emocionales y de relación. En los tres tipos de grupo descritos se utilizan técnicas de comunicación como saber escuchar y hacer preguntas, reformular, resumir, coordinar y moderar, demostrar respeto y empatía.

Caballo (1991, pág. 745) ha realizado una revisión de las más utilizadas en terapia multimodal; en el cuadro nº 18 las enumeramos agrupadas por modalidades.

Cuadro n° 18. Técnicas multimodales

Modalidad	Denominación
1. Conducta	<ul style="list-style-type: none"> — Ensayo de conducta. — Modelado. — No reforzamiento. — Reforzamiento positivo. — Registro. — Autorregistro. — Control del estímulo. — Exposición sistemática. — Silla vacía.
2. Afecto	<ul style="list-style-type: none"> — Expresión de emociones. — Entrenamiento en control de la ansiedad. — Identificación de sentimientos — Terapia de la aflicción.
3. Sensación	<ul style="list-style-type: none"> — Biofeedback. — Focalización. — Meditación. — Entrenamiento en relajación. — Entrenamiento en focalización sensorial. — Entrenamiento del umbral.
4. Imaginación	<ul style="list-style-type: none"> — Imaginación anti shock del futuro. — Imaginación asociada. — Imaginación aversiva. — Imaginación de afrontamiento. — Imaginación positiva. — Técnica acelerada. — Proyección en el tiempo.
5. Cognición	<ul style="list-style-type: none"> — Biblioterapia. — Corrección de conceptos erróneos. — Autoinstrucciones. — Detención del pensamiento.
6. Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> — Entrenamiento en comunicación. — Contrato de contingencias. — Entrenamiento en hacer amistades. — Estrategias paradójicas. — Entrenamiento en asertividad.
7. Fármacos-drogas	<ul style="list-style-type: none"> — Entrenamiento en hábitos de salud.

5.5. Otras estrategias

En este apartado presentamos algunas de las estrategias que Ríos (2001, págs. 618-619) emplea en sesiones de terapia familiar; son estrategias de instigación verbal positiva que pueden adaptarse a situaciones de orientación educativa en la escuela y en la familia.

“Tú sabes a qué habéis venido” es una estrategia con la que se pretende que el sujeto exprese cuál ha sido el motivo que le ha llevado a solicitar ayuda.

“Yo quiero que tú me ayudes un poco”. Con esta estrategia se persigue establecer alianzas con algún miembro del sistema familiar o escolar o de los subsistemas.

“Si tú quieres me cuentas, sino no”. Es una estrategia tendente a romper los miedos al terapeuta o al orientador; el sujeto se siente respetado y libre para aportar la información que considere necesaria para la comprensión de su problema.

“Yo sé que tú lo entiendes muy bien”. Con esta estrategia se intenta dar apoyo emocional a quien hace la consulta mediante el reconocimiento o valoración de su capacidad para comprender la situación, el problema o las reacciones de alguno de los miembros del grupo familiar o escolar.

“¿Qué te gustaría cambiar en tu casa?”. Es una instigación verbal con la que se intenta que el sujeto exprese los aspectos disfuncionales del sistema interactivo familiar.

¿“Qué tipo de madre-padre, profesor, director, tutor quieres tener tú”? Con esta estrategia se pretende enfrentar al sujeto con la definición del modelo parental, familiar o escolar.

“Cuéntale a tu padre y a tu madre el tipo de padres que necesitas porque ellos no lo saben”. Con frases instigadoras como ésta se pretende abrir la comunicación de afectos, sentimientos, emociones, aspiraciones, etc. entre los miembros del sistema familiar.