

Narrativas identitarias de estrés académico presentado en dos adolescentes a través de la
intervención sistémica grupal

Andrea Carolina Castro Pulido

Mayerly Niño Vásquez

Directora:

Diana Carolina Plazas Reina

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias de la Salud

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología Clínica y de la Familia

Bogotá, D.C. julio 2025

Tabla de contenido

Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
Fenómeno de Investigación - Intervención Sistémica Grupal.....	12
Pregunta de Investigación-Intervención.....	14
Justificación.....	14
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Hipótesis.....	18
Estado del Arte.....	19
Eje 1. Malestar Psicológico Durante la Adolescencia en Contextos Significativos.....	19
Eje 2. Intervención Sistémica Narrativa en Estudiantes.....	24
Marco Teórico	31
Paradigma de la Complejidad.....	33
Teoría de los Sistemas	35
Narrativa Identitaria.....	36
Estrés Académico.....	39
Intervención Sistémica Grupal.....	43
Redes Ecológicas de Familia y Escuela.....	44
Diálogos Colaborativos.....	46
Pautas de Afrontamiento.....	49

Método.....	51
Marco Epistemológico y Paradigmático de la Investigación-Intervención.....	51
Conceptos Metodológicos de la Investigación.....	53
Narrativa Identitaria.....	54
Redes Ecológicas de Familia y Escuela.....	55
Escenarios de Intervención Grupal.....	56
Estrés Académico.....	56
Principios Operadores.....	58
Autorreferencia.....	58
Reflexividad.....	59
Descripción del Contexto y de los Actores/Participantes.....	59
Criterios de Inclusión y Exclusión.....	60
Diseño de los Escenarios de Investigación – Intervención Sistémica Grupal.....	61
Neodiseños.....	71
Técnicas para la Categorización de la Información y Análisis.....	72
Guion Conversacional.....	73
Creaciones Artísticas y Literarias.....	74
Análisis Narrativo.....	75
Matriz de Interpretación.....	76
Consideraciones Éticas.....	77
Resultados.....	78

Identidad.....	79
Estrés.....	84
Redes Ecológicas de Familia y Escuela.....	91
Intervención Grupal.....	97
Autorreferencia.....	103
Discusión.....	107
Movilización de las Narrativas Identitarias Dominantes Deficitarias.....	108
Diálogos Colaborativos.....	112
Pautas de Afrontamiento.....	116
Conclusiones.....	119
Aportes.....	121
Aportes a la comprensión del fenómeno.....	121
Aportes metodológicos.....	123
Aportes al contexto, los participantes y a la maestría.....	124
Propuestas para futuras investigaciones.....	125
Limitaciones.....	126
Sugerencias.....	127
Referencias.....	128
Anexos.....	142
Anexo 1. Consentimiento y Asentimiento Informado.....	142
Anexo 2. Informe de Devolución.....	143

Anexo 3. Matriz de Transcripción e Interpretación de Escenarios.....	143
--	-----

Lista de Tablas

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión en participantes adolescentes.	60
Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión en participantes padres de familia.	60
Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión en participantes orientadores.	61
Tabla 4. Escenario 1. Explorando el malestar entre el sistema educativo	61
Tabla 5. Escenario 2. Madres resilientes	63
Tabla 6. Escenario 3. Red de cooperación	65
Tabla 7. Escenario 4. Te ayudo y me ayudas	67
Tabla 8. Escenario 5. Entretejiendo relatos de cambio	69
Tabla 9. Instrumento. Guion Conversacional	73
Tabla 10. Instrumento. Matriz de interpretación	76

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Creación artística y literaria de los participantes	102
---	-----

Resumen

La presente investigación-intervención sistémica grupal tuvo como propósito comprender las narrativas identitarias construidas en torno al estrés académico como un orden de configuración identitaria en la adolescencia. Asimismo, se analizó el potencial de la intervención grupal que favoreció la emergencia de narrativas alternas que propiciaron nuevas pautas de afrontamiento dentro del contexto educativo. Se desarrolló la investigación-intervención cualitativa de segundo orden, sustentada en el paradigma sistémico constructivista-complejo y fundamentada en los principios de la terapia narrativa. La investigación- intervención se llevó a cabo en cinco escenarios grupales, con la participación de dos adolescentes, sus familias (madre y tía), un orientador escolar y las investigadoras-interventoras. En estos espacios se facilitaron procesos grupales que permitieron explorar colectivamente las experiencias de estrés académico y co-construir relatos alternos.

En los resultados y la discusión, se profundizó en cómo la intervención sistémica grupal facilitó la emergencia de narrativas identitarias alternas. Dichos espacios grupales posibilitaron la puesta en común de relatos, favorecieron su resignificación y abrieron posibilidades de acción frente al malestar. Lo que implicó la transición de relatos centrados en la autoexigencia hacia versiones más comprensivas, flexibles y potenciadoras de sí.

Como conclusión, se reconoce que las intervenciones sistémico-narrativas constituyen una vía significativa para abordar el estrés académico. Además, permiten construir reflexiones críticas frente a la forma en que esta categoría se vincula al contexto escolar y a sus

implicaciones en la puntuación que se hace de los estudiantes desde una lectura deficitaria. En contraste, el proceso promovió la construcción de significados colectivos que dieron cuenta de una construcción identitaria amplia, no reducida únicamente a la experiencia de estrés.

Palabras clave: *narrativas identitarias, estrés académico, malestar psicológico, adolescentes, intervención grupal.*

Abstract

The present systemic group-based research-intervention aimed to understand the identity narratives constructed around academic stress as a dimension of identity configuration during adolescence. Likewise, the potential of group intervention was analyzed, highlighting its capacity to foster the emergence of alternative narratives that enabled new coping strategies within the educational context. This second-order qualitative research-intervention was developed from a systemic-constructivist-complex paradigm and grounded in the principles of narrative therapy. The research-intervention was carried out across five group settings, involving two adolescents, their families (mother and aunt), a school counselor, and the researcher-interveners. These spaces facilitated group processes that allowed for collective exploration of experiences related to academic stress and the co-construction of alternative narratives. The results and discussion focused on how the systemic group intervention facilitated the emergence of alternative identity narratives. These group spaces enabled the sharing of personal stories, supported their re-signification, and opened up new possibilities for action in response to distress. This involved a transition from narratives centered on self-demand and pressure toward more compassionate, flexible, and empowering versions of the self.

In conclusion, systemic-narrative interventions are recognized as a meaningful approach to addressing academic stress. Furthermore, they enable the construction of critical reflections on how this category is linked to the school context and its implications in shaping deficit-based readings of students. In contrast, the process fostered the development of collective meanings that reflected a broader identity construction—one not solely defined by the experience of stress.

Keywords: identity narratives, academic stress, psychological distress, adolescents, group intervention.

Introducción

El presente trabajo de investigación-intervención sistémica grupal de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia surgió del interés de promover la reconfiguración de las narrativas identitarias basadas en el estrés académico en adolescentes, con el fin de transformar nuevas formas de afrontamiento ante los desafíos del entorno escolar. Esta iniciativa parte desde el paradigma sistémico complejo, al reconocer que la experiencia de estrés académico no se sitúa en el individuo puntuado como problemático, sino que comprende que estas experiencias se han configurado en estrecha relación con los discursos, prácticas y estructuras del contexto educativo y social que prioriza modos de ser, de relacionarse, en el marco de una sociedad que promueve la productividad y el rendimiento, así el contexto escolar no ha estado exento de dichas lecturas y cada vez más se puntúan estudiantes de manera deficitaria que encuentran dificultades para rendir de acuerdo con los niveles de exigencia impuestos por su sistema familiar, para cumplir los estándares del sistema educativo y las exigencias en sus otros sistemas de relación.

De lo anterior, en lugar de abordar el estrés únicamente desde la perspectiva individual del adolescente, la intervención se diseñó considerando los espacios relacionales y significativos que configuran su experiencia en relación con el estrés, reconociendo en ellos posibilidades de transformación narrativa y resignificación del malestar. Es por esto, que la escuela puede ser un lugar de protección o de riesgo, que puede ser beneficioso o contraproducente en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, que promuevan la toma de decisiones, lectura generativa de sí mismo e intimidad. El estrés se comprende desde este paradigma trascendiendo las visiones de la psicopatología o la estigmatización sin posibilidad de cambio de lógicas hegemónicas, hacia enfoques circulares de observación y transformación (Celis y Rodríguez, 2016). Desde una perspectiva sistémica compleja se construyeron significados de estrés académico como parte de una red relacional en el que otras personas y sistemas aportan versiones sobre lo deseable, la exigencia, el control, y que, en ese sentido, deben ser involucradas con el fin de generar movilizaciones más amplias desde un proceso co-evolutivo que permita otros posicionamientos en los distintos sistemas involucrados.

En la problematización del fenómeno de investigación, se tuvo en cuenta que, a pesar del reconocimiento legal de los adolescentes en su ciclo vital y su garantía de derechos como sujetos políticos, persistieron estigmas que afectaron su identidad y forma de afrontar el estrés académico. Estas narrativas deficitarias surgieron en contextos familiares, escolares y sociales, generando malestar. Tales narrativas, reforzadas por exigencias académicas y expectativas familiares, configuran al adolescente como problemático, desinteresado o inadecuado cuando no responde a los estándares institucionales. Dicha visión fragmentada tiende a saturar sus relatos identitarios, limitando su capacidad de agencia y afrontamiento. Desde una mirada sistémico-compleja, el estrés académico no se concibe desde una visión individual, sino como

una construcción relacional que emerge en la interacción con sistemas significativos como la familia, la escuela y la sociedad. Por ello, fue necesario comprender cómo estas dinámicas impactaron la construcción identitaria de los adolescentes y las intervenciones favorecieron la emergencia de narrativas alternas que resignifican el malestar y ampliaron sus posibilidades de acción. Lo anterior se realizó dentro de los objetivos específicos de la investigación, los cuales buscaron identificar y reconocer las narrativas identitarias dominantes y deficitarias que emergieron a partir de la experiencia del estrés académico y el malestar asociado.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se encuentra desglosada de la siguiente manera:

En primer lugar, el *Planteamiento del Problema* enmarca el fenómeno de estudio, los *Objetivos* planteados para responder la pregunta de investigación, la *Hipótesis* formulada y *Justificación*.

En el siguiente capítulo del *Estado del Arte*, se realizó la investigación a partir de estudios previos, autores y enfoques relevantes. Se destacó cómo las experiencias escolares, las demandas académicas y las redes ecológicas en los contextos educativo y familiar influyeron en la validación de los adolescentes, proporcionando una visión más amplia del fenómeno de estudio.

Seguidamente, se presentó el capítulo del *Marco Teórico*, que abordó los conceptos clave para comprender el fenómeno de estudio. Se exploraron temas como el estrés académico, la intervención sistémica grupal, la narrativa identitaria, las redes ecológicas de familia y escuela, los diálogos colaborativos y las pautas de afrontamiento. Lo anterior, fue fundamental para

entender las narrativas dominantes y las transformaciones que emergieron en el contexto educativo.

El capítulo de *Método* se desarrolló en un enfoque cualitativo desde el paradigma sistémico, promoviendo encuentros grupales orientados al diálogo y la resignificación de narrativas identitarias deficitarias. Se abordaron el marco epistemológico, los conceptos metodológicos y los escenarios de intervención que guiaron la implementación de la investigación-intervención en el contexto académico.

El capítulo de *Resultados* presentó la sistematización de las transcripciones de los cinco encuentros grupales. Los hallazgos se organizaron en torno a cinco conceptos metodológicos clave: Estrés, Identidad, Redes Ecológicas de Familia y Escuela, Movilización Grupal y Autorreferencia. Además, se identificaron los participantes y se destacaron fragmentos relevantes del proceso conversacional.

En el capítulo de *Discusión*, los hallazgos obtenidos se analizaron a la luz de referentes teóricos, lo que permitió validar y sustentar los resultados desde el enfoque sistémico. Se puso en conversación el análisis de resultados con aportes de diversos autores, enriqueciendo así la comprensión del problema investigado.

Por último, el capítulo de *Conclusiones* condensó los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, articulando con el sustento teórico. También, se presentaron los principales aportes, limitaciones y sugerencias para futuras intervenciones en el campo de la psicología clínica sistémica.

Fenómeno de Investigación - Intervención Sistémica Grupal

La Constitución Política de 1991, incluida la Ley 1098 de 2006, reconoció formalmente el rol de los adolescentes en Colombia, al considerarlos sujetos de derechos y garantizarles un proceso integral en su desarrollo evolutivo. Aun así, con la normativa vigente sobre los derechos de los adolescentes, se evidenciaron los estigmas y rótulos que se construyeron al momento de definir al adolescente (Constitución Política de 1991). Lo anterior se demostró en un análisis realizado en Argentina sobre la representación que tienen las personas de este ciclo vital, en el cual se les consideró: "ser inseguro de sí mismo, ser en transición, ser no productivo, ser incompleto, ser desinteresado y/o sin deseo, ser desviado, ser peligroso, ser victimizado, ser rebelde y/o revolucionario y ser del futuro" (García y Parada, 2018, p. 12). También se describió a los adolescentes como individuos sin prejuicios ni temores; se resaltó esta etapa por cambios en los roles y actividades a los cuales debió adaptarse cada adolescente, específicamente, se entiende que el adolescente atraviesa una etapa crítica, en la cual transita de la niñez a la adolescencia, asumiendo de manera progresiva responsabilidades acordes con su edad. Los cambios requieren de adaptaciones y ajustes, lo que desajusta los procesos individuales de cada adolescente, según los recursos de los que disponga (Palacios, 2019). Sin embargo, a pesar de los avances normativos, los adolescentes debieron someterse a acuerdos establecidos por los adultos para cumplir con las expectativas que interiorizaron por parte del vínculo familiar. Por esta razón, se consideraron como "fuera de lo normal" ciertos comportamientos que cuestionaron los mandatos generacionales y culturales previamente, lo que puede promover malestar en los adolescentes que conlleva una serie de síntomas y comportamientos como forma de manifestación (Rayan et al., 2022).

Dicho contexto generó una interacción compleja, al presentar estigmas y rótulos sobre el desarrollo evolutivo de la adolescencia a partir de las interacciones más cercanas, como las redes ecológicas de familia, escuela y sociedad, que suelen generar narrativas hegemónicas hacia los adolescentes al no cumplir con las expectativas impuestas por los padres o expectativas académicas, lo que convierte las experiencias de vida en narraciones saturadas de sí mismos y dificulta la creación de recursos de afrontamiento ante los dilemas (Estupiñán y González, 2015).

En este sentido, la construcción de la identidad de los adolescentes no solo estuvo influenciada por los sistemas, sino también por los vínculos significativos en la construcción de la identidad, como las amistades, la adopción de modelos de liderazgo y la pertenencia a grupos externos. El proceso de interacción les permite generar nuevos significados sobre sí mismos, apoyándose en los vínculos sociales y en las experiencias en su ambiente educativo (De Moor et al., 2021). Por tal motivo, el entorno educativo se reconoció como principal contexto de investigación por las demandas académicas que se presentan como exigencias y sobrecarga de tareas, que causaron síntomas relacionados con malestar y estrés en los adolescentes al tener que cumplir con dichas obligaciones y, a su vez, con las expectativas de sus padres.

Por ello, se ha reconocido la importancia de trabajar sobre esas narrativas que cristalizan y limitan las emergencias adaptativas y recursivas de los adolescentes en distintos contextos y que amplificaron los relatos saturados de sí mismos anclados en el déficit. Es por lo anterior, que la intervención grupal reconoce el papel fundamental de las relaciones interpersonales. Se destacó cómo la interacción con amigos cercanos influye de manera significativa en la forma en que los adolescentes se narran a sí mismos (De Moor et al., 2021). De esta manera, la

intervención grupal es un proceso de interacción y construcción colectiva donde las experiencias compartidas permiten la reconstrucción de relatos identitarios más amplios y flexibles.

En respuesta a esta situación, fue fundamental integrar la psicología clínica sistémica, que se enfocó en comprender al adolescente dentro de un sistema y no de forma aislada. Así las interacciones y la comunicación se entienden de manera contextual en la construcción de narrativas identitarias del adolescente.

Pregunta de Investigación-Intervención

En consecuencia, surgió la necesidad de abordar la pregunta de investigación: ¿Cómo se comprenden las narrativas identitarias basadas en el estrés académico como uno de los órdenes de configuración identitaria en la adolescencia y de qué manera la intervención sistémica grupal favorece la emergencia de narrativas alternas que propicien nuevas pautas de afrontamiento en adolescentes en el contexto educativo?

Justificación

En el ciclo vital de la adolescencia, resulta fundamental considerar el contexto educativo como un espacio clave en el proceso integral del adolescente. En este sentido, la investigación-intervención sistémica grupal se centra en abordar las implicaciones del estrés académico no como una experiencia individual aislada, sino como un fenómeno relacional que implica las dinámicas del sistema familiar, escolar y social. Desde esta mirada, se reconoce que el malestar que surge en torno al desempeño académico está ligados a patrones culturales, expectativas hegemónicas y modos de interacción sostenidos en el tiempo.

De esta manera, se observa cómo los adolescentes ven influenciado su desarrollo evolutivo por pautas hegemónicas de éxito, progreso y expectativas rígidas, principalmente en los contextos escolar y familiar. Esta investigación intervención partió de la pregunta por este fenómeno desde una perspectiva de segundo orden, en el que no solo se entiende el proceso de adaptación a las demandas externas. En su lugar, se promueve la transformación de las narrativas identitarias, en el cual los adolescentes no se limitan a acomodarse a las expectativas, sino que comienzan a cuestionar y resignificar los marcos que han moldeado su sentido de sí mismos. Así, el proceso de movilización, de incorporación de relatos generativos de sí mismos, de construcción de relaciones de cuidado con sus redes. Con lo anterior se plantea la pertinencia contextual alrededor de tres órdenes:

Institucional: El sistema educativo, con su énfasis en productividad y calificaciones, genera un entorno estructural que causa estrés, más allá de lo individual. Este tipo de situaciones se propician debido a la necesidad de mantener las expectativas de otros sistemas significativos. El sistema educativo, al centrarse en la constante presión, no solo afecta al adolescente de manera individual, sino también en la forma en que se relaciona con sus pares, la escuela y las experiencias e historias que se construyen en torno a él. Por lo tanto, es fundamental que el sistema educativo asuma una corresponsabilidad en la visibilización de estas problemáticas dentro de la institución. No se trata de reducir la comprensión de la institución educativa a sus exigencias académicas, sino de trascender este significado y repensar cómo los adolescentes se narran a sí mismos en dicho contexto. Es por eso que esta problemática, presente en el ciclo vital de la adolescencia, debe ser abordada desde los sistemas significativos que rodean al adolescente, permitiendo que la escuela sea un espacio de re-significación y no un entorno que perpetúe el estrés. El proceso de transformación de las narrativas dentro del sistema educativo no

solo busca aliviar el malestar, sino también generar nuevas comprensiones, que favorezcan un desarrollo más flexible y potenciador de la identidad de los adolescentes.

Dinámicas socioculturales: El éxito y progreso son indicadores de desarrollo y de logro. Los discursos sociales alrededor del rendimiento y dar la mejor versión de sí, se hacen presentes en dinámicas cotidianas donde se equiparán estos valores con las experiencias de las personas sin considerar las diferencias de cultura, clase social, género, pertenencia territorial, capacidades, entre otras. La presión comparativa y la valoración del éxito académico fomentan identidades basadas en el desempeño. La investigación-intervención sistémica grupal se constituye en una herramienta para la cooperación y la retroalimentación entre los participantes en los escenarios de intervención. Se destaca la importancia de las historias emergentes de identidad, de pensar fisuras y formas alternativas de concebir el desarrollo, pensar a los estudiantes más allá de líneas escalonadas donde se asciende y se generan logros, sino contemplar en los procesos las bifurcaciones, la no linealidad de sus historias, la heterogeneidad de sus sentidos de vida, así como de las dinámicas y semánticas relacionales que las acompañan. En este sentido, la investigación-intervención establece un puente entre la psicología clínica sistémica y la intervención en entornos educativos, al reconocer los malestares adolescentes desde una mirada contextualizada y no patologizante.

Narrativas identitarias en adolescentes: La intención como profesionales en formación de posgrado fue contribuir al campo de la psicología sistémica, particularmente en las narrativas de identidad relacionadas con el estrés académico que enfrentan los adolescentes. Los aportes de esta investigación-intervención se proyectan en tres niveles: en lo académico, aporta a la comprensión del estrés académico desde un enfoque relacional y narrativo; en lo

clínico-profesional, ofrece un modelo de intervención grupal centrado en la co-construcción de relatos identitarios y estrategias de afrontamiento en redes; y en lo socioeducativo, promueve la circulación de otros relatos sobre el acompañamiento a los estudiantes, la importancia del trabajo en red y la necesidad de tensionar ciertos relatos que patologizar a los estudiantes en lógicas de rendimiento. Permite generar comprensiones y acciones posibilitadoras reflexivas y experienciales del sistema grupal, que parten desde significados lineales a comprensiones ecológicas abarcando los sistemas amplios en una permanente dinámica de retroalimentación y co-construcción del fenómeno.

Se destaca la relevancia contextual de esta apuesta metodológica, al integrar la psicología sistémica en espacios educativos como una vía para generar versiones posibilitadoras en la experiencia de los adolescentes, la familia y la escuela.

Objetivo General

Comprender las narrativas identitarias construidas en torno al estrés académico como un orden de configuración identitaria en la adolescencia, y analizar el potencial de la intervención sistémica grupal para favorecer la emergencia de narrativas alternas que propicien nuevas pautas de afrontamiento en adolescentes dentro del contexto educativo.

Objetivos Específicos

1. Reconocer las narrativas identitarias dominantes deficitarias que emergen desde la experiencia del estrés académico que configuran modos de relación consigo mismos, con los otros y con el entorno escolar.

2. Co-construir narrativas emergentes identitarias desde los diálogos colaborativos en la investigación-intervención sistémica grupal.

3. Promover las pautas de afrontamiento en el contexto educativo como una expresión del proceso narrativo emergente identitario.

Hipótesis

Es probable que los relatos sociales alrededor del éxito, las construcciones sobre la adolescencia en las cuales no se da mucho lugar a la expresión emocional y la separación de roles entre adolescente - escuela, adolescente - familia; hace difícil la externalización de ciertos relatos identitarios de los adolescentes y sus sistemas de referencia, lo que genera que las narrativas identitarias deficitarias provoquen un efecto de cristalización, desencadenando dificultades en la adaptación de roles y funciones a lo largo del ciclo vital de la adolescencia. En este sentido, se plantea que la intervención grupal, al funcionar como un sistema complejo que integra diversos sistemas humanos, puede transformar los tres espacios en los que los adolescentes se desenvuelven (individual, grupal y social), favoreciendo nuevas formas de posicionamiento y la creación de estrategias que promueven recursos y cambios en las interacciones familiares y educativas. Se plantea que el uso de técnicas artísticas resulta útil para redefinir, transformar y movilizar las narrativas identitarias deficitarias de los adolescentes en tanto su potencial de simbolización.

Las intervenciones sistémicas grupales tienen el potencial de movilizar las narrativas identitarias dominantes de los adolescentes en entornos educativos. En esos espacios se puede reconfigurar la identidad que ha sido construida desde sus experiencias de vida, lo cual define cómo se perciben a sí mismos ante el mundo. Este tipo de intervenciones sitúan a sus

participantes en escenarios horizontales, de reconocimiento mutuo, donde se puede poner la versión vulnerable de sí mismos.

Por lo tanto, se plantea que tanto el entorno como las experiencias pueden ser resignificados para promover las narrativas alternas, lo que contribuye a la reconstrucción de su sentido identitario. Además, las experiencias de crisis y tensiones en los sistemas familiar y educativo pueden relacionarse con el desarrollo evolutivo de los adolescentes, particularmente en entornos de altos niveles de exigencia, problemas de adaptación y dificultades en el reconocimiento por parte de los adultos.

Estado del Arte

El presente estado del arte despliega diversas investigaciones y teorías sobre el fenómeno de estudio de los relatos que emergen en torno a las narrativas identitarias y el estrés académico en adolescentes dentro de un contexto educativo. Es importante considerar la intervención sistémica grupal y el uso de diálogos colaborativos en red como la familia, el sistema educativo y contexto social, en el desarrollo de esta etapa vital, con el fin de comprender y abordar los factores que contribuyen al fenómeno de estudio. También, se destacan estrategias de intervención, como la terapia narrativa y la constructivista grupal, que pretenden facilitar la construcción de narrativas alternativas que promuevan nuevas pautas de afrontamiento en el ámbito educativo.

Eje 1. Malestar Psicológico Durante la Adolescencia en Contextos Significativos

En este contexto, varios elementos moldean la influencia del estrés en el bienestar, como el contexto familiar, las relaciones personales y sociales, con un notable significado en el

desarrollo personal y en la capacidad de adaptarse al contexto académico de forma efectiva. Es necesario abarcar cómo en los procesos de adaptación a los contextos, influyen las narrativas identitarias y el estrés académico de los adolescentes, y así fomentar espacios armoniosos que posibiliten la construcción del cambio (Hernández, 1997).

A su vez, se tiene en cuenta que este ciclo vital se distingue por un proceso de vivencias en el que los adolescentes buscan definir y afirmar su yo constantemente (Erikson, 1950, citado en Robles, 2008). Durante la exploración de diversas áreas, como las relaciones sociales y afectivas, empiezan a cuestionar y reevaluar los valores, normas y comportamientos aprendidos de la familia (Mardones y Escalona, 2020).

Los adolescentes de acuerdo con Erikson (1950, citado en Robles, 2008), buscan ser aceptados por los demás para unirse a un grupo en el que compartan características comunes que los definan. Este proceso es importante porque puede ayudarlos a desarrollar su construcción identitaria. Si la familia acompaña adecuadamente al adolescente, el proceso puede transitarse de manera armoniosa. En cambio, Mardones y Escalona (2020) plantearon que, si el adolescente no es visibilizado ni validado o si los padres mantienen pautas relacionales propias de la niñez, puede generar malestar emocional que afecta sus interacciones sociales y personales. Asimismo, el malestar se puede acentuar por los desafíos durante el desarrollo de los adolescentes, y este ciclo vital se convierte en un proceso de ecología relacional, pero a su vez de incertidumbre y conflicto.

Desde la perspectiva de Minuchin (2003), la identidad comprende dos factores: el sentimiento de identidad y el sentimiento de separación. El sentimiento de identidad se distingue por el sentido de pertenencia que cada persona siente hacia su familia. Por otro lado, el

sentimiento de separación se desarrolla al participar en subgrupos distintos a la familia, lo que a su vez fortalece la autonomía individual. El autor destaca la importancia de mantener un equilibrio entre los dos aspectos. En este sentido, el sentimiento de identidad integral es fundamental, mientras que el sentimiento de separación en exceso generaría fragmentación en la familia.

De este modo, Hernández (2005), planteó que el sistema familiar se considera un sistema abierto que se encuentra en permanente cambio. Cuanto mayor sea su flexibilidad y adaptabilidad, más favorable será el desarrollo psicosocial de sus miembros. Sin embargo, si se presenta un sistema rígido y difuso, posibilita la presencia de un síntoma, cuando el sistema familiar enfrenta perturbaciones, será necesario el apoyo mutuo entre sus miembros para favorecer el proceso de cambio.

En el periodo de la adolescencia y otros ciclos vitales, se transitan dificultades cuyo nivel de malestar dependerá con las pautas de afrontamiento con las que cada persona cuente. En la investigación-intervención sistémica grupal, se analizan las puntuaciones de estrés con los adolescentes, considerando el contexto educativo como una fuente significativa de malestar, así como aspectos relevantes del grupo primario. Según Moreno (2022), los síntomas del estrés académico no dependen exclusivamente del contexto educativo, hay otros factores que pueden incidir en el malestar, como: formar parte de un grupo, aceptarse, lograr la autonomía y proyectarse hacia la vida adulta al elegir una carrera profesional, obedecer las expectativas de sus padres y de sí mismos (Ohrtman y Heltner, 2019).

En la investigación titulada ‘Estrés académico y estilos de aprendizajes en una institución educativa del nivel secundario de Puerto Bermúdez demostró que el 45.7% de los escolares

manifestaron un nivel alto de estrés, en tanto que el 54.3% mostraron un nivel medio en relación con su estilo de aprendizaje, el estudio se realizó mediante un método cuantitativo con 70 estudiantes, en el cual se evidencian datos preocupantes. Los resultados dan cuenta de la importancia de que los profesores adapten en el aula las necesidades individuales que tienen los adolescentes para proporcionar herramientas adecuadas y garantizar un desarrollo óptimo en la formación de los estudiantes (Chamorro, Mendoza y Cárdenas, 2023).

Por tal motivo, se plantea que “la escuela posee el potencial para fomentar la generatividad tanto académica como personal en los estudiantes. A pesar de los obstáculos que pueden existir, cada docente en su aula puede crear entornos que promuevan la construcción de esta capacidad” (Acevedo y Mondragón, 2005, p. 21). En el desarrollo evolutivo de la etapa vital de los adolescentes suelen sufrir inseguridad por sus relaciones sociales, que puede llevar a internalizar diagnósticos o "enfermedades" que los convierten en objeto de discriminación y marginación social. Las etiquetas pueden permear la historia familiar, especialmente si la red de apoyo no es generativa y no contribuye al fortalecimiento de su identidad. Por tales razones, se sostiene que "el envío de un joven al servicio de atención psicológica refleja un contexto privilegiado para comprender la relación entre familia, escuela y niño" (Duque, 2019, p. 90).

De tal manera, se considera relevante para los adolescentes encajar en un grupo y sentirse aceptados, lo que contribuye a su construcción identitaria, como mencionaron Mardones y Escalona (2020). En la investigación realizada por Sandoval, Vilela, Mejía y Caballero (2018) sobre el riesgo suicida asociado a bullying y depresión en estudiantes de secundarias, destacó la relevancia de las relaciones entre los adolescentes. De los 289 alumnos estudiados, el 20% mostró riesgo suicida y cierto grado de depresión, en los que sufrieron acoso escolar el 38% tuvo

ideas suicidas. Los resultados demostraron que el acoso entre compañeros en los colegios puede determinar problemas de salud mental, que provocó sentimientos de rabia, miedo, culpa y vergüenza en el adolescente que lo experimenta, los síntomas se desarrollaron como una forma de búsqueda y expresión de atención y ayuda.

A partir de lo anterior, Barcelata, Durán, y Lucio (2004), destacaron que la mayoría de las experiencias de los adolescentes se desarrollan en el contexto educativo, donde adquieren nuevos recursos para su autonomía, cognición, autoestima, intimidad y construcción de su identidad. Si no se fortalece adecuadamente su entorno escolar, podría tener consecuencias perjudiciales para su salud mental, como demuestran las investigaciones mencionadas. Las dificultades, crisis o situaciones que surgen en el contexto académico, como indican las investigaciones, no pueden atribuirse solo al colegio. Se reconoció, también, el rol esencial de la familia como un elemento primordial en la interiorización de nociones y pautas de comportamiento desde la infancia y durante la adolescencia (González y Hernández, 2023).

Así, que las construcciones y narraciones identitarias de los adolescentes dependen de factores de externos, las descalificaciones por parte de padres, profesores o compañeros, las exigencias y expectativas académicas, el divorcio de los padres, la violencia familiar, el cambio de colegio y otras situaciones durante su desarrollo pueden influir en el malestar y las puntuaciones de estrés. Lo que tiene un impacto significativo en su ciclo vital, especialmente si no cuentan con un acompañamiento adecuado en los procesos de adaptación y en la generación de nuevas pautas de afrontamiento (Alvarado y Barón, 2014).

Eje 2. Intervención Sistémica Narrativa en Estudiantes

En el siguiente apartado se desglosan investigaciones previas sobre diálogos colaborativos y la intervención grupal como herramientas esenciales para la construcción y resignificación colectiva. Este proceso se abordó desde diferentes contextos en los cuales dichas estrategias fueron implementadas, con el fin de explorar los hallazgos obtenidos y orientar la investigación-intervención.

En la intervención sistémica grupal, se busca comprender cómo los individuos construyen su realidad a partir de sus experiencias e interacciones que atraviesan a lo largo de su vida, lo cual se reconoce en los relatos identitarios, en la forma en que se definen ante el mundo. Desde una perspectiva epistemológica, se explora cómo los sujetos otorgan significado a las experiencias. En este sentido, las narrativas constituyen una construcción que el sujeto elabora a modo de relato e historia, basándose en su propia experiencia (Guidano, 1998; citado en Beiza, 2015). Además, es importante reconocer que no toda la experiencia se narra; existe una selección de la experiencia que no se desea compartir (Bateson, 1972, citado en Campillo, s.f).

En este sentido, según Bruner (1986, citado en Campillo, s.f), es necesario adentrarse en explorar la parte no narrada para encontrar nuevas conexiones y reflexiones. Lo que resulta fundamental para transformar significados dentro la intervención sistémica grupal, ya que permite movilizar versiones saturadas y emplear técnicas como la externalización, así como la identificación de eventos y relatos del ciclo vital relacionados con el malestar que presentan los adolescentes. De acuerdo con Rendón y Pacheco (2019), en su investigación titulada ‘Terapia narrativa aplicada a un caso de ansiedad generalizada en un adolescente de 14 años’, se observó que la externalización, a través de la narración, promovió la generación de conductas adaptativas

y ayudó a los adolescentes a desarrollar estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles y a transformar sus interacciones sociales. La técnica de la externalización en la terapia narrativa permite a los individuos narrar sus historias como si fueran agentes externos a esas experiencias. Esto les permite distanciarse del problema, evitando que se definan a sí mismos a través de él. De esta manera, se favorece la creación de narrativas emergentes que promueven una visión generativa de su identidad (Clarke, 2024).

En la investigación titulada ‘Eficacia de un dispositivo grupal para el desarrollo de la autoestima en adolescentes’ se reveló cómo los espacios grupales pueden ayudar a la gestión emocional y a las destrezas sociales. El estudio se realizó con 31 adolescentes con niveles bajos de autoestima, se evidenció que la intervención tuvo un gran impacto y transformador en los participantes. Además, los autores destacan “la importancia de abordar la autoestima durante la adolescencia, especialmente a través de intervenciones grupales efectivas” (Albarracín y Herrera, 2024, p.14).

Es por ello por lo que el grupo de intervención funciona como un sistema complejo que integra múltiples sistemas humanos, junto a sus prácticas adecuadas y formas de entender el mundo. Los terapeutas sistémicos valoran la comunicación pragmática y reconocen la trascendencia de la lectura digital y analógica en el proceso colectivo. La intervención grupal aborda y transforma los tres espacios en los que cada individuo se desenvuelve: el individuo, el grupo y la sociedad. Por lo cual, los encuentros grupales permiten externalizar sus estados emocionales en un contexto relacional y aprender nuevas técnicas de afrontamiento, una de las técnicas utilizadas son la escultura terapéutica y el juego de roles, que buscan mejorar las relaciones familiares y sociales (Serebrinsky, 2012).

En la misma línea el estudio realizado por Vásquez y Neira (2024) titulado ‘Eficacia de un dispositivo grupal para el entrenamiento de habilidades sociales’ destacan que las destrezas sociales son fundamentales para el desempeño académico, así como para los vínculos familiares y sociales. El estudio enfatiza cómo las habilidades, que incluyen la gestión de emociones y la capacidad para enfrentar el estrés, son cruciales durante la etapa del ciclo vital y cómo evolucionan en los contextos relacionales. Por ello, es relevante abordar el desarrollo de estas competencias en la adolescencia a través de la intervención grupal. La investigación concluye que los adolescentes presentaron nuevas habilidades sociales como resultado del dispositivo grupal implementado.

De acuerdo con lo anterior, el estudio se enmarca dentro del enfoque constructivista de Vygotsky (1995, citado en Córdoba, 2020), desde una perspectiva sistémica compleja, en la que se destaca cómo el conocimiento se desarrolla a partir de las interacciones y del lenguaje. Sumado a esto, se subraya cómo los espacios de interacción no solo favorecen la construcción cognitiva, sino que también impacta en el proceso emocional y social del sujeto. De tal manera, se propone la intervención grupal como una estrategia clave para compartir experiencias, identificar la complejidad de los eventos y, a través del diálogo colaborativo generar soluciones dentro del grupo.

Además, el estudio realizado por Marín (2017) titulado 'Prevención de burnout y fatiga por compasión', se evidenció cómo la intervención grupal favorece a mitigar de manera significativa los síntomas relacionados con la depresión, el estrés y la ansiedad en los participantes. En ese sentido, la intervención grupal se posiciona como un dispositivo terapéutico que favorece el bienestar psicológico de cada individuo.

Es importante señalar que, se podría considerar que la familia, al ser el primer contacto en la búsqueda de asistencia para el adolescente, también requiere un acompañamiento psicológico que les permita afrontar de manera efectiva las dificultades de sus hijos (Niño y Castañeda, 2011). Los consultores que reciban la solicitud deben abordar el caso de manera contextual y sistémica, interpretando los síntomas del hijo/estudiante, en relación con los miembros del sistema familiar y el sistema educativo. Lo que favorece y promueve la creación de diálogos colaborativos y de desahogo. En consecuencia, lo que se ha mencionado anteriormente la triada pivote como nodo organizador implica que la intervención grupal mixta con adolescentes tiene una relación transversal metacomunicacional. El grupo interventor facilita la resignificación de las realidades en los espacios de intervención, teniendo en cuenta adentrarse en las creencias y significados de los participantes (Ceberio, 2016).

En la revisión de las investigaciones, se concluye que la percepción que se tiene de los adolescentes, al considerar que tienen una "mente sin problemas", ha desencadenado altos índices de crisis emocionales y adaptativas en el contexto educativo (Hurtado et al., 2023). Estas dinámicas de supervivencia para responder a las exigencias del medio vulneran el bienestar emocional de los adolescentes.

Lo que conlleva a configurar un conjunto de comportamientos "rebeldes" que terminan transformándose en pautas relacionales. Lo que genera en un desarrollo evolutivo no armonioso entre los diferentes sistemas que se interrelacionan.

Según Rico (2005):

La familia y escuela es una de las formas de organización social más complejas; siendo un grupo social heterogéneo, complejo y cambiante que reúne en el espacio géneros, generaciones, funciones diferentes o comunes, responsabilidades y dependencias entre los sistemas que interactúan. (p.4).

Es por esto por lo que las redes ecológicas (familia, escuela) ejercen un rol esencial en el proceso evolutivo del adolescente, puesto que pueden favorecer el tránsito del ciclo vital o generar pautas relacionales.

Varias investigaciones destacan la importancia que tiene el contexto relacional para favorecer los recursos de afrontamiento ante experiencias de malestar o estrés que se pueden manifestar en el desarrollo evolutivo durante la adolescencia en el contexto académico. Por ejemplo, el estudio de Vásquez y Neira (2024), titulado "Eficacia de un dispositivo grupal para el entrenamiento de habilidades sociales", destaca la relevancia de los vínculos familiares y sociales. Subraya cómo las habilidades, como la gestión emocional y la capacidad de afrontar situaciones de estrés, son esenciales en la adolescencia y cómo se desarrollan en los contextos relacionales. La investigación concluye que la intervención grupal facilitó a los adolescentes la adquisición de nuevas habilidades sociales, lo que les permitió transformar sus experiencias de estrés a través de las redes ecológicas de familia y escuela. Otro estudio realizado por Marín (2017), titulado "Prevención de burnout y fatiga por compasión", evidenció que la intervención grupal reduce significativamente los síntomas de depresión, estrés y ansiedad en los participantes, posicionándose como una herramienta terapéutica que promueve el bienestar psicológico individual y grupal.

Por otro lado, se exploran los trabajos que han utilizado la estrategia de diálogos colaborativos entre el consultor y el sistema como lo menciona Berezin (2013), abre un espacio circular a la comprensión de múltiples significados que permite conocer la singularidad del fenómeno hasta llegar a co- construir conversaciones más esperanzadoras, es decir, del no saber, al reconocimiento de curiosidades o deconstruir versiones que privilegian significados de exigencia e insuficiencia en el contexto educativo.

Es por esto que, a partir de los diálogos colaborativos, no solo se promueve la resignificación de relatos, sino que también se posibilita la construcción de relaciones colaborativas que fortalecen el proceso de intervención. Este aspecto constituye un componente esencial en el desarrollo de habilidades terapéuticas. Lograr estos procesos durante la intervención favorece tanto la adherencia como la movilización del cambio en los participantes. Además, el proceso de intervención grupal se promueve a partir de técnicas actuales como la virtualidad, que promueve un espacio cómodo de comunicación, teniendo en cuenta los tiempos de las demás personas que participan (Salazar, 2021).

En la investigación “Las habilidades terapéuticas: un factor determinante en la relación colaborativa en psicoterapia con niños, niñas y adolescentes”, se evidenció que, a medida que avanzaba el proceso de intervención, se fortalecen las relaciones colaborativas, las cuales resultaban beneficiosas para el desarrollo terapéutico. El estudio pone énfasis en que las habilidades terapéuticas constituyen un pilar fundamental en la construcción de dichas relaciones, ya que no solo facilitan los diálogos colaborativos, sino que también movilizan el proceso de cambio, promoviendo una intervención más efectiva y significativa (Torres, Palmito y Motato, 2023).

En resumen, mediante el análisis del estado del arte se ha observado que la mayoría de las experiencias adolescentes se desarrollan en el contexto educativo, donde adquieren recursos clave para su autonomía, cognición, autoestima, intimidad y construcción de identidad. Si el entorno escolar no se fortalece adecuadamente, puede afectar su salud mental, como lo demuestran diversas investigaciones (Barcelata et al., 2004). Las dificultades académicas no deben ser atribuidas únicamente al colegio, ya que la familia tiene un rol esencial en la configuración de experiencias de la infancia y a lo largo de la adolescencia. Es por esto, que resulta relevante la intervención grupal que trabaja y transforma los tres ámbitos en los que cada persona interactúa: el individuo, el grupo y la sociedad. Los encuentros ofrecen la oportunidad de generar espacios de diálogos colaborativos donde los adolescentes pueden expresar sus sentimientos y aprender nuevas estrategias de afrontamiento, con el objetivo de fortalecer las relaciones familiares y sociales (Serebrinsky, 2012).

En conclusión, el estado del arte permitió identificar la necesidad de comprender el estrés académico y el malestar adolescente desde una perspectiva relacional, donde el contexto familiar, escolar y social se configura como un sistema interdependiente que influye en el desarrollo identitario. Este análisis marcó el horizonte del marco teórico, al evidenciar la pertinencia de integrar conceptos como el estrés académico, la intervención sistémica grupal, la narrativa identitaria, las redes ecológicas de familia y escuela, diálogos colaborativos y pautas de afrontamiento, lo cual sustenta la relevancia de intervenciones grupales que favorezcan procesos de transformación y bienestar en los que las personas puntuadas como problemáticas, puedan también encontrar otras opciones para narrarse y ser narrados y movilizar cambios en los distintos sistemas de relación.

Marco Teórico

La investigación se sitúa en el paradigma sistémico-complejo y construccionista, desde una epistemología relacional y de segundo orden, desde la que se reconoce la construcción del conocimiento en la interacción social. Por lo cual, el fenómeno no puede entenderse fuera del contexto de las relaciones, ya que es el diálogo lo que permite configurar el sentido del "yo" y las percepciones del mundo. Es por ello que el marco de las relaciones sociales adquiere una gran importancia, ya que se convierte en el medio a través del cual se posibilita resignificar y movilizar las narrativas identitarias, ofreciendo así diferentes perspectivas que transforman la manera en que los individuos se ven a sí mismos y se relacionan con su entorno (Gergen et al., 2007).

En la misma línea, desde la perspectiva del sentido del "yo" y las percepciones del mundo, se entiende que no son estáticas ni preexistentes, sino que se co-crean en relación con otros. Es por esto que se mantiene la observación de segundo orden, según la cual el observador no se separa de lo observado. Dicha mirada permite comprender que el observador está influenciado por el contexto y sus interacciones, lo que implica que tanto la percepción como la comprensión del mundo son dinámicas y co-constructivas, surgiendo siempre dentro de un entramado relacional (Von Foerster, 1991). A partir de lo mencionado, las historias compartidas juegan un papel crucial en la potenciación de procesos de cambio, especialmente en contextos colectivos como la intervención sistémica grupal y los diálogos colaborativos. En estos espacios, las narrativas identitarias no surgen de una experiencia individual aislada, sino que son el resultado de un sistema complejo de interacciones y relaciones (Maturana, 1991).

Desde esta mirada se trasciende la lógica lineal y causal de las investigaciones tradicionales para dar un paso hacia la comprensión con una dinámica circular dialógica y recursiva del fenómeno observado, comprendiendo que el conocimiento se co- construye, relacional como una interacción social de segundo orden, los cuales integran los fundamentos del pensamiento sistémico, la Teoría General de los Sistemas y el paradigma de la complejidad. Por ende, se reconoce que los adolescentes se encuentran inmersos en una multiplicidad de sistemas interaccionales como familiares, escolares y sociales en los que también se incluyen las investigadoras-interventoras, no como observadoras externas, sino como participantes activas del proceso investigativo.

Desde el presente enfoque, se asume una postura reflexiva, circular y colaborativa, que considera el conocimiento como una construcción relacional y dinámica. El proceso de investigación se entiende como una forma de transformación conjunta, fruto de un diálogo continuo entre los actores involucrados, en el que emergen significados a través de la interacción con sistemas complejos y adaptativos. Este entramado de relaciones configura una red de conexiones que favorece la apertura metodológica y la interpretación situada del fenómeno.

A continuación, se presentan los principales conceptos teóricos que permiten comprender el fenómeno de estudio, en coherencia con el enfoque asumido: el paradigma de la complejidad, la teoría de los sistemas, la narrativa identitaria, el estrés académico, la intervención sistémica grupal, las redes ecológicas de familia y escuela, los diálogos colaborativos y las pautas de afrontamiento.

Paradigma de la Complejidad

El siguiente apartado ofrece una comprensión del fenómeno de investigación, basada en las ideas de Morin (1990), quien plantea entender el mundo desde el enfoque epistemológico complejo. Este paradigma abarca las realidades objetivas y subjetivas, considerando las vivencias individuales y colectivas de cada sujeto. Se destacan las interacciones, en lugar de comprenderlo como una consecuencia lineal, lo que genera transformar pensamientos e ideas a partir de las nuevas experiencias.

Así que, se plantea la idea del "tejido de acontecimientos que se viven con base a la experiencia que tenemos en la vida cotidiana y de las interacciones sociales" (Morin, 1990, p. 22). Desde una perspectiva interdisciplinaria, el paradigma complejo abarca los diferentes dilemas que los seres humanos transitan. Se comprende al enfrentar vicisitudes o dificultades de manera interconectada, en lugar de manera aislada. El pensamiento complejo se fundamenta en encontrar orden en elementos que a menudo no se tienen en cuenta, lo que genera evitar puntos ciegos y dar cuenta de los caracteres complejos. La misma complejidad ha transformado a las ciencias en un fenómeno de auto-eco-organización, es decir, ha permitido comprender que los sistemas complejos tienen la capacidad de organizarse de manera autónoma a través de las interacciones con el entorno, pero manteniendo un equilibrio interno. Es por esto por lo que es importante abordar la complejidad social entre los sistemas en vez de disolverlo u ocultarlo.

Desde el paradigma complejo, tanto el sistema educativo como el familiar pueden ser entendidos como sistemas interconectados y dinámicos, en los que las interacciones entre sus miembros no solo definen sus dinámicas internas y externas, sino que también impactan en el bienestar tanto individual como colectivo de los adolescentes. Aunque los sistemas se perciban

como un todo, cada uno enfrenta desafíos individuales a lo largo del proceso evolutivo. La capacidad de auto-eco-organización es fundamental, ya que determina su habilidad para ajustarse y transformarse en respuesta a las circunstancias del entorno.

De tal modo, se entiende que "si tenemos sentido de complejidad, tenemos sentido de solidaridad. Más aún, tenemos sentido de carácter multidimensional de toda realidad" (Morin, 1990, p.32). Desde la misma perspectiva, se resalta la multidimensionalidad inherente a la construcción de una identidad integral, comprendida como un desarrollo complejo que se articula en la interacción de diversos sistemas, como el familiar y el escolar. La identidad de los padres y su validación hacia los adolescentes desempeñan un rol esencial en el proceso, ya que las dinámicas familiares influyen directamente en la manera en que los adolescentes perciben su valor y capacidad dentro de su entorno. Al mismo tiempo, el contexto escolar, como espacio clave de socialización, aporta elementos que refuerzan o desafían las narrativas identitarias que los adolescentes construyen sobre sí mismos.

Por ende, el paradigma complejo brinda una mirada multidimensional en la que se distingue la interconexión de factores dentro de un mismo sistema. Lo que permite abordar el fenómeno de estudio de manera integrada, con el fin de identificar las narrativas identitarias dominantes y deficitarias que surgen a partir de la experiencia del estrés académico, las cuales configuran modos de relación consigo mismos, con los demás y con el entorno escolar. De tal manera, se busca favorecer las narrativas identitarias emergentes a través de los diálogos colaborativos en los sistemas complejos.

Teoría de los Sistemas

En este recorrido de investigación-intervención, se inicia en comprender el fenómeno a partir de la Teoría General de Sistemas, atribuyendo el término a Bertalanffy (1976). La teoría se fundamenta como una perspectiva interdisciplinaria de sistemas complejos, centrada en los sistemas biológicos, sociales y organizacionales. Los sistemas se caracterizan por ser un todo integrado y no partes separadas, manteniendo límites, retroalimentación entre sistemas y subsistemas, recursos adaptativos y la necesidad de crear subsistemas en los sistemas más grandes y complejos. En relación con la teoría de los sistemas, se resalta la importancia de los vínculos e interacciones en los sistemas vivos, los cuales están constantemente en cambio y evolución. El enfoque enmarca los procesos y acciones de su entorno como elementos influyentes en el comportamiento y el pensamiento de dichos sistemas, a partir del entorno donde se encuentran (Henao, 2015).

En ese sentido, se parte del paradigma propuesto por Capra (2002), quien enfatizó en la relevancia de abarcar las problemáticas globales de forma sistémica, visibilizando la interconexión entre los subsistemas de la vida humana. Es así cómo, en un mundo cambiante, donde las problemáticas culturales y sociales han afectado el entorno de los sistemas y comunidades de este, genera un aumento de los actos de violencia e incompreensión frente a las realidades que viven los otros. Por tal motivo, se denota el rol de las instituciones al generar presión social y cultural, conllevando a no tener una evolución sana en las dinámicas de adaptación en los ciclos vitales de los seres humanos.

El sistema educativo se ha configurado por interacciones entre sus miembros, que definen roles y jerarquías en subgrupos conformados. Aunque los grupos se perciben como un todo,

muchos de ellos presentan problemáticas en el transcurso del ciclo vital. Se ha observado que el sistema educativo tiende a ser cerrado y rígido, lo que dificulta el cambio y presenta limitaciones para reconocer el sufrimiento ajeno y brindar herramientas de ayuda. Lo que conlleva a invisibilizar a las personas que no ocupan roles jerárquicos dentro del sistema educativo.

La perspectiva cuestiona la visión lineal tradicional, promoviendo nuevas configuraciones circulares para abordar los diferentes dilemas y fenómenos que surgen desde las teorías de las ciencias científicas. Se trasciende hacia las realidades culturales, políticas, educativas y las experiencias cotidianas, donde se crean nuevos significados del mundo (Capra, 2002).

En definitiva, la investigación-intervención sistémica grupal propone una metodología que tiene en cuenta los sistemas y subgrupos significativos en los que se desenvuelve el adolescente para abordar el malestar como un todo integrado. Para promover las pautas de afrontamiento en el contexto educativo como una expresión del proceso narrativo emergente identitario, a través de los diálogos colaborativos entre la familia, la escuela y el adolescente.

Narrativa Identitaria

En este apartado, se aborda una perspectiva ecológica sistémica, que explora cómo se configura la narrativa identitaria con los vínculos entre escuela-alumno-familia. El enfoque resulta útil para la investigación-intervención sistémica grupal que se llevará a cabo con los adolescentes, ya que permite comprender las narrativas dominantes y las narrativas identitarias en concordancia con el fenómeno de estudio. La intención es transformar las narrativas deficitarias y promover pautas de afrontamiento dentro del contexto educativo.

Por consiguiente, McAdams (2009) y Bruner (2003), desarrollaron la teoría de la narrativa identitaria. Según la teoría, las personas configuran su identidad a través de narraciones sobre sus vivencias personales. Lo que les permite generar una representación de sí mismos y reinterpretan sus dilemas como aprendizajes. Es por lo que McAdams (2009) resaltó que cada individuo posee una historia interna en la que conecta momentos significativos de su vida, integrando experiencias del pasado y del presente. Esta historia no se construye de manera aislada, sino que se desarrolla de forma contextualizada, en un diálogo constante con las personas con quienes mantiene relaciones sociales. Así, la identidad narrativa es un proceso dinámico que se nutre de la interacción social y cultural. En la misma línea, Bruner (2003), planteó que la narrativa no es solo contar una historia, sino una construcción fundamental del pensamiento y la comunicación entre sujetos. Los relatos se organizan cada vez que los individuos narran su historia, y están influenciados por las normas y formas de pensar de su cultura, ya que permiten construir significados y sentidos. Por ello, se entiende que el individuo está constantemente dialogando con la cultura, y es a partir de este diálogo que se construye su narrativa identitaria.

Por lo tanto, la construcción de la narrativa identitaria, se entiende que se forma a través del diálogo y los relatos compartidos entre sujetos. Sin embargo, también existen enfoques que destacan cómo la escritura expresiva puede facilitar que las personas resignifiquen experiencias relacionadas con eventos difíciles. La escritura posibilita una reorganización interna de esas vivencias, generando nuevos significados sobre el evento. Además, le brinda a los sujetos una nueva perspectiva sobre su dilema y, a su vez, un renovado sentido de vida (Pennebaker, 1999).

En este sentido, la construcción de la narrativa identitaria se da a partir de la relación entre sociedad y cultura, y se basa en las experiencias vividas (Fonseca, 2015). En este contexto, se narran historias que se construyen de nosotros mismos en conexión con los otros sistemas relacionales. La manera en que cada sujeto narra su experiencia y su identidad puede ser generativa o mediante versiones dominantes alrededor del malestar. Se aborda la narrativa identitaria a través de las interpretaciones que los seres humanos hacen de sus propias experiencias y culturas. Un aspecto relevante en la construcción de la identidad es cómo ésta se desarrolla a lo largo del ciclo vital. Las narraciones e interpretaciones personales se conectan con situaciones pasadas para transformar los relatos actuales, lo que permite que el sujeto se cuente a sí mismo a través de historias que se reinterpretan cada vez que se renarran, otorgando así un nuevo significado a los procesos vividos. La dinámica influye directamente en la construcción identitaria, la cual se basa en la memoria, la interpretación y el diálogo con los demás (Ricoeur, 1999).

Se entiende que los relatos de identidad cambian a lo largo del tiempo en función de las nuevas experiencias y aprendizajes que los sujetos experimentan durante su vida. Las transformaciones son generadas tanto por situaciones internas del ser humano (emocionales, personales) como por situaciones externas (sociales, culturales). En el desarrollo de la adolescencia, se comprende que el proceso de cambio es influenciado por ambos ámbitos que acompañan dicho cambio. Así, el relato y las versiones alternas y dominantes de la identidad no son únicos ni uniformes; pueden presentarse diversas narrativas alternas de la identidad, donde algunas son más dominantes que otras. El papel de las narrativas y relatos es reflejar cómo cada sujeto se percibe a sí mismo, según el contexto. De tal manera, las versiones se actualizan según las experiencias y relaciones sociales que el individuo tiene (Poon, 2007).

En este sentido, Gergen (1991) cuestiona esa identidad saturada de discursos y expectativas sociales que configuran al individuo en contextos altamente mediatizados. Esta saturación de discursos genera tensiones en la narrativa del yo. En paralelo, Bowen (1978), desde la teoría sistémica familiar, contribuye a una visión que ubica la construcción de la identidad en el entramado emocional del sistema familiar, proponiendo que la distinción del self es un proceso esencial para que el individuo pueda mantener una identidad propia sin quedar atrapado en la emocionalidad colectiva del grupo familiar. Finalmente, Munné (2001) resalta cómo las intervenciones favorecen las movilizaciones de narrativas saturadas, promoviendo diferentes formas de significación que potencialicen el cambio y la emergencia de discursos alternos. Así, la intervención se convierte en un espacio para el cuestionamiento de las verdades impuestas por los discursos dominantes.

Sumado a esto, se expone la interconexión entre la identidad y la cultura como elementos fundamentales para la comprensión del *self* y del contexto en el que este se construye. En el marco de la presente investigación-intervención, se sostiene que los adolescentes reconfiguran su narrativa identitaria a partir del diálogo con los participantes en cada escenario. Este intercambio les permite resignificar su experiencia y construir relatos de cambio y transformación del malestar, vinculado tanto a su contexto relacional como personal.

Estrés Académico

El estrés se define clínicamente por el DSM-5-TR y la CIE-11 como una respuesta del sujeto a eventos traumáticos o altamente demandantes, enfocados en signos y síntomas del sujeto. Sin embargo, las perspectivas socioculturales y críticas amplían esta comprensión, abarcando que el estrés también surge de condiciones sociales y culturales. Esta tensión plantea

la importancia de comprender el estrés no sólo como un fenómeno individual, sino como un fenómeno profundamente relacionado por factores estructurales.

El estrés académico tiene un foco central de investigación debido a su importante rol en el ciclo vital de los adolescentes, especialmente en el entorno educativo, donde las exigencias y sobrecarga académica son constantes. El contexto educativo es un espacio no solo esencial para el crecimiento académico, sino también para el desarrollo evolutivo de los adolescentes.

Se ha observado a partir del estado del arte que, aunque el estrés en la etapa vital del adolescente es evidente, suele pasar por alto en comparación con otros síntomas de malestar. Por lo tanto, es crucial brindar un acompañamiento adecuado frente a las vicisitudes presentadas en el entorno. Sin minimizar el sentir individual de cada persona ni etiquetar sus emociones como posibles trastornos, la intervención enfocada en el estrés de los adolescentes tiene como objetivo facilitar el tránsito educativo (Lupien et.al., 2013).

De acuerdo con lo anterior, se contempla comprender el estrés, que surge a partir de la investigación y aportes de Selye (1976), que observó síntomas similares entre pacientes enfermos en el contexto hospitalario, a los que denominó con el síndrome general de adaptación. Al estudiar los cambios fisiológicos que genera el malestar, Selye decidió nombrarlo estrés, resaltando que su prolongación puede desencadenar posibles enfermedades crónicas. A partir de dichos aportes, el estrés se abordó como un proceso polifacético. El término fue retomado, considerando la fuente de origen, según Barraza (2005) enfatizó la importancia de comprender los contextos para conocer el inicio del malestar y crear recursos efectivos. Por tal razón, se aborda el contexto educativo como comienzo del problema, definiendo así el estrés académico. Este término fue acuñado en 1990 y se centra en los estresores, síntomas y teorías.

Por ello, el estrés se comprende como una reacción multidimensional entre cuerpo y mente, que permite afrontar y defenderse de situaciones amenazantes o de peligro de manera natural. Sin embargo, un exceso de estrés puede sobrecargar al individuo, lo que conlleva la aparición de posibles patologías que repercuten en el ciclo vital y desarrollo de los individuos. Al mismo tiempo, se plantea que el estrés puede originarse en las demandas del entorno, así como en la percepción y la capacidad de afrontamiento ante las vicisitudes (Regueiro, s.f.).

Conforme a lo expuesto, el estrés puede sentirse y vivirse de forma diferente. En algunas situaciones, puede ser complejo identificarlo para brindar recursos para un manejo adecuado y promover su bienestar físico y emocional (Alfonso et al., 2015).

Según las narrativas identitarias, el estrés académico representa un tránsito entre el individuo y su relación con el contexto. Cuando se enfrentan a situaciones que requieren cambios, a menudo no encuentran los recursos apropiados para adaptarse a lo nuevo; también se entiende que los contextos no proporcionan herramientas necesarias para adaptar a los adolescentes, por lo que el sufrimiento recae en el individuo, en vez de considerar las interconexiones dentro del sistema (Maturana y Vargas, 2015).

En consecuencia, en las versiones sobre productividad por parte de la familia, se establece que la figura del alumno es influenciada por las expectativas del grupo familiar primario. El grupo le asigna una serie de facultades que el alumno debe cumplir. A su vez, se genera un trayecto que se entiende como una secuencia de eventos que cada adolescente debe superar a lo largo de su ciclo vital, lo que les impide aceptar la frustración. Lo que trae consideraciones alarmantes en su estado emocional debido a la sobrecarga impuesta. "Se impone un modelo extremadamente impositivo que le pide a cada individuo-alumno manifestar con su

cuerpo, con su palabra, con sus formas de ser y de hacer su adhesión al sistema del colegio" (Murillo, 2015, p.209).

Por lo tanto, a partir de las vivencias, se observa que el entorno educativo se percibe como un sistema regulado que "fija de manera precisa las posiciones, las aptitudes, los desplazamientos. En este espacio se delimitan territorios" (Murillo, 2015, p.210). En este contexto, se demarcan comprensiones y comportamientos diferentes como no válidos. Desde las construcciones sociales, se entiende que los alumnos se encuentran en el entorno únicamente para aprender, lo que invalida sus ideas que se desvían de lo estipulado.

De tal forma, las narraciones de vida pueden estar influenciados por las construcciones sociales y dependen de la época en que se encuentra cada persona. En la actualidad, se reconoce el estrés académico como un aspecto significativo para la intervención, promoviendo así el bienestar en las personas. En comparación con otras épocas, hoy la salud mental se ha fortalecido con campañas de promoción y prevención sobre el cuidado personal, para abordar problemas intachables (Murillo, 2015).

En esta investigación-intervención sistémica grupal, se abordan las demandas del contexto académico, definidas como el malestar que experimentan los adolescentes en relación con su entorno. Se consideran posibles situaciones, como la comparación con sus pares, las expectativas académicas impuestas por sus padres y las dificultades relacionadas con las calificaciones y las tareas, entre otros aspectos a tratar durante la intervención (Berrío y Mazo, 2011).

Intervención Sistémica Grupal

El autor Hirsch (2007), propone la intervención grupal como un medio para que el individuo utilice sus propios recursos, lo que permite tanto brindar ayuda cómo recibirla, este proceso posibilita la construcción colectiva de significados y movilizaciones en la narrativa identitaria, donde no se trata únicamente de una comunicación grupal, sino que trasciende hacia un proceso de autoexploración y resignificación mediante los relatos compartidos en el grupo. Las personas que participan pueden resignificar la forma de narrarse a sí mismos y la manera de afrontar sus vicisitudes, interconectando aspectos personales y externos durante el diálogo.

En consonancia con la idea Winslade y Monk (2000), sugieren la terapia narrativa grupal como estrategia, donde se establece una dinámica de aprendizaje recíproco a través de las narrativas entre el individuo y el grupo, lo que facilita al proceso de cambio y cooperación. Se centra en comprender que las personas no son el problema, sino que el malestar o las vicisitudes deben ser vistos de forma más contextualizada. Al dialogar en un espacio compartido por varias personas, se generan contra relatos que desafían las narrativas deficitarias, lo que promueve la resignificación de la historia compartida. La intervención posibilita que dentro del grupo se creen espacios de validación, reconocimiento y la apertura a diferentes perspectivas sobre uno mismo y sobre los otros miembros del grupo.

Así, Donovan (1988) abogó por la terapia breve en grupo, donde el terapeuta facilita los cambios individuales y externos y abarca la terapia constructivista grupal como marco para la reciprocidad en la transformación de significados. El autor resalta que la terapia o intervención grupal breve y constructivista actúa como un facilitador que guía a los participantes a identificar y movilizar sus dilemas, generando nuevas formas de interpretación sobre sus relatos y, a su vez,

diferentes estrategias de afrontamiento. Es así que Munné (2001) plantea que el grupo es un espacio privilegiado de encuentro intersubjetivo, donde los sujetos se transforman a partir del reconocimiento, el intercambio simbólico y la mirada del otro. Por esto, la intervención grupal se centra en aspectos de la identidad, ya que posibilita que cada sujeto se vea a sí mismo en interacción con los demás.

Ampliar los relatos psicoeducativos sobre la confianza representa un desafío en la psicología clínica y de grupo. Este consiste en enriquecer las experiencias de los consultantes a través de procesos narrativos conversacionales, siempre respetando su integridad y bienestar. Es fundamental coordinar los sentidos en un intercambio conversacional que sincronice emociones y significados. La resonancia afectiva, la comprensión mutua y la alineación entre pensamientos y sentimientos facilitan el cambio y permite cocrear nuevas identidades (Hernández y Díaz, 2013).

Este proceso genera resonancias emocionales y resignificaciones de las historias y narrativas de los participantes. Como lo plantean Rodríguez y Fernández (2012) " para que una historia personal o colectiva tenga un cambio, es necesaria la construcción y la reconstrucción narrativa" (p.67).

Redes Ecológicas de Familia y Escuela

Las redes se configuran como un espacio en el que los individuos comparten experiencias, lo que potencia tanto los recursos como la participación activa. En dichos espacios, cada sujeto se conecta con los demás a través de un proceso interactivo, en el cual emergen significados compartidos, lo que permite la construcción de una meta en común (González y Lorenzo, 2012).

Así mismo Dabas (2001) planteó cómo las relaciones potencian la comunicación y cooperación. La teoría de las redes se centra en cómo los elementos se interconectan entre sí, posibilitando los recursos de afrontamiento y haciendo al individuo capaz de enfrentar situaciones desfavorables para su salud. Las redes se constituyen a partir de individuos, grupos e instituciones que se relacionan entre sí. Se entiende que las redes son cambiantes y evolucionan con el tiempo, lo que puede generar la presencia de recursos de afrontamiento no adaptativos. Por ello, es esencial planificar los escenarios para visibilizar nuevos recursos y reajustes en sus interacciones.

De manera similar, el autor Sluzki (1996) enfatiza la intervención en redes como un mecanismo clave para promover la salud emocional y el afrontamiento, considerando este último como un recurso modulador que permite al individuo enfrentar las demandas del entorno de manera favorable y sin afectar negativamente su estado anímico. Por tal razón, Sluzki no se limita a las relaciones familiares, sino que subraya la importancia de ampliar el enfoque hacia relaciones más amplias, como las institucionales.

En el ámbito escolar, las redes se configuran a través de las relaciones entre docentes, orientadores, pares y familias, entrelazando un contexto dinámico donde las interacciones, algunas más visibles que otras, se interconectan constantemente. La escuela, como sistema relacional, no solo transmite conocimientos, sino que también construye significados que influyen directamente en las narrativas identitarias de los adolescentes. Estas redes, al ser cambiantes y evolutivas, permiten transformar diálogos y prácticas que impactan en la forma en que los adolescentes transitan y afrontan el estrés académico. La intervención en redes es

esencial no solo para evitar reforzar patrones disfuncionales, sino para favorecer el desarrollo de recursos de afrontamiento adaptativos que respondan adecuadamente a las demandas del entorno.

Diálogos Colaborativos

En el siguiente apartado, siguiendo la perspectiva de Bronfenbrenner (1987), se examina de forma holística la noción de las transiciones ecológicas en el desarrollo humano, examinando cómo estos procesos ocurren en los diversos sistemas que interactúan y se entrelazan en la evolución del individuo. El desarrollo se ve afectado por las interacciones con los demás y por diferentes entornos, tales como la familia, la institución académica, los pares y otros sistemas más extensos. Específicamente, se resalta la manera en que las estructuras de una sociedad o colectivo social pueden, desde el microsistema, obstaculizar la generación de opciones para interactuar con otras estructuras. Los sistemas facilitan y transforman los diálogos y las formas de comunicación entre los sujetos. En este caso, tanto el sistema educativo como el sistema familiar construyen sus maneras de interacción y comunicación, las cuales se configuran a partir de aspectos culturales y experiencias previas, que a su vez influyen en la construcción de sus definiciones sobre el estrés académico (Phipps, 2024).

A partir de esta reflexión, la importancia de establecer diálogos colaborativos entre los sistemas se vuelve fundamental, orientándose hacia la creación de un mesosistema sólido. Si no existe un canal de comunicación adecuado entre la familia y el sistema educativo, pueden surgir narrativas de culpabilización y sentimientos de desamparo en el adolescente. Lo que puede generar, a su vez, inseguridad y dificultades de comunicación que afectan el bienestar del adolescente

Desde la perspectiva, Bronfenbrenner (1987) también resalta la relevancia de la estructura exosistémica, que involucra factores indirectos que influyen en la identidad del adolescente a nivel interrelacional. En el contexto de la investigación, se han explorado los significados del estrés en la adolescencia, observando que muchas veces las decisiones son tomadas por personas externas, lo que limita la comunicación entre los sistemas y lleva a la invisibilización de las capacidades del adolescente para desarrollar recursos adaptativos dentro de sus propias redes ecológicas. Por lo tanto, al comprender que los malestares humanos son el resultado de un juego interaccional condicionado por las limitaciones comunicacionales, se evidencia que, si el macrosistema como sistema ecológico amplio se aborda de manera deficitaria desde su contexto cultural, sin transformar la visión sobre los adolescentes, se perpetúan etiquetas que los limitan. En este sentido, no solo se les asigna el rol de cumplir con las expectativas del núcleo familiar, sino también con las expectativas de éxito que la sociedad impone.

En este sentido, Ibarra (2004) plantea que los diálogos colaborativos surgen como un intercambio de experiencias que facilita la construcción de diferentes significados en relación con la complejidad del problema, estableciendo un orden diacrónico de interacción. Así, se comienza a reconocer que no existe una sola red, sino múltiples redes interconectadas, donde la demanda de ayuda no solo delimita la construcción del conocimiento, sino que también resignifica las dinámicas relacionales y los recursos de afrontamiento. Las redes, como señalan Niño y Castañeda (2011), se favorecen y fortalecen a través de la triada pivote, generando un ejercicio de corresponsabilidad que promueve la creación de estrategias conjuntas.

Los autores Anderson y Goolishian (1992) se centraron en el proceso dialógico y colaborativo, en el cual no se establece una jerarquía entre terapeuta y consultante. Por el contrario, se promueve un ambiente conversacional donde los significados se co-construyen a

través del lenguaje. El enfoque no concibe la terapia como un simple intercambio de información, sino como un espacio de transformación, en el que los relatos individuales pueden ser ampliados y resignificados de manera conjunta. En este marco, el consultante es considerado el experto de su propia historia, mientras que el terapeuta adopta una posición de escucha activa. Así, el proceso terapéutico se convierte en una experiencia compartida de descubrimiento y cambio, donde emergen nuevas voces, perspectivas y posibilidades.

Por ello, al articular la intervención grupal con los diálogos colaborativos, se potencia la resignificación de los significados y se favorecen nuevas formas de afrontamiento ante las vicisitudes de la vida. El proceso no coloca el problema en el individuo, sino que permite contextualizar el malestar, entendiendo que los significados deficitarios se generan y pueden transformarse en la relación con los otros.

En la misma idea Anderson (1997) planteó que el diálogo colaborativo es una figura principal en la intervención sistémica, caracterizándose por ser colaborativo y constructivista. Anderson propone que este diálogo se desarrolla de manera co-creada entre terapeuta y consultante, donde prevalece la construcción conjunta y compartida del significado entre los sujetos que comparten el espacio. A partir del diálogo colaborativo se puede favorecer el proceso de construcción identitaria, en el cual al compartir los relatos se obtienen nuevas perspectivas sobre el problema. Es así que el diálogo colaborativo se convierte en un pilar central en la intervención grupal, ya que facilita el intercambio de historias, conocimientos y experiencias que movilizan a la persona a transformar relatos deficitarios.

De acuerdo con esta investigación intervención, el nodo organizacional se configura como el punto clave en las interacciones entre el adolescente, la familia y la escuela, teniendo en cuenta las capacidades y competencias personales y sociales dentro de sus redes ecológicas.

Pautas de Afrontamiento

En este capítulo, se busca reconfigurar la visión individualista que a menudo predomina al abordar las dificultades de afrontamiento de los adolescentes en los contextos académicos, proponiendo una narrativa emergente que amplíe la comprensión sobre los comportamientos, sentimientos y emociones asociados al impacto del estrés académico. Esta perspectiva se aborda desde una mirada inter sistémica, tomando como referencia a Niño y Castañeda (2011), quienes destacaron las características de las tríadas pivotes que influyen en los adolescentes en relación con al menos tres sistemas: la familia, los docentes y directivos (como el coordinador del colegio), y el propio adolescente. Los actores no solo constituyen parte del problema, sino que también son actores clave en la solución.

En este marco, se subraya que las pautas de afrontamiento no son estáticas, sino que se configuran a través de construcciones colectivas. De tal manera, las pautas transforman las creencias culturales mediante las interacciones entre los distintos sistemas en los que el adolescente se encuentra inmerso, dando lugar a marcos generativos. Como señala Amarís, et al. (2012), las pautas están determinadas por el desarrollo evolutivo en el que se encuentra el adolescente, por lo que no deben minimizarse sus dilemas cotidianos, ya que ignorarlos podría afectar su rendimiento académico y generar frustración. Es fundamental resignificar las creencias y los mandatos familiares asociados a los estilos de crianza, con el fin de promover dinámicas relacionales que favorezcan vínculos de respeto y bienestar en los diferentes sistemas con los que

el adolescente interactúa. Lo que contribuye a un desarrollo más funcional de adaptación, tanto frente a las demandas internas como externas de esos sistemas.

Teniendo en cuenta la importancia de las pautas de afrontamiento como un recurso fundamental para la adaptación y la gestión de los dilemas humanos dentro de la complejidad de los sistemas, es crucial redefinir la función de las familias y la escuela. Como menciona Delfín, et al. (2021), el entorno familiar y educativo debe ser recíproco y democrático, reconociendo que, si no se lleva a cabo un proceso de transformación de las pautas de afrontamiento y adaptación en la crianza y la educación, las nuevas generaciones podrían enfrentar normas y disciplinas problemáticas. Por ello, se hace esencial desarrollar intervenciones grupales que reconfiguren las pautas de afrontamiento del estrés, promoviendo más apoyo y acompañamiento durante la etapa escolar.

Finalmente, el marco teórico desglosa cómo, desde diferentes autores, es posible otorgar sentido al proceso de intervención. Se realizó una lectura enriquecida desde diversos enfoques y teorías que permitieron ampliar las miradas ecológicas en relación con el fenómeno de estudio. Asimismo, se sustentó la presente investigación-intervención desde una base teórica que le da coherencia y sentido tanto en su dimensión investigativa como interventiva, a partir de los autores propuestos.

Los aportes teóricos permitieron comprender cómo se conceptualiza el estrés desde distintos marcos, y cómo las narrativas asociadas a esta experiencia pueden movilizarse a través de la intervención grupal, dando sentido a su abordaje y mostrando su funcionalidad en el proceso de transformación colectiva.

Método

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y del paradigma sistémico, para promover encuentros grupales que fomenten el diálogo y cuestionen los significados asociados a la narrativa identitaria deficitaria en el contexto académico. El apartado se sustenta con la exploración del marco epistemológico, los conceptos metodológicos y los escenarios de intervención propuestos.

Marco Epistemológico y Paradigmático de la Investigación-Intervención

En el presente marco epistemológico, aborda el fenómeno de estudio desde una mirada sistémica, integrando el construccionismo social, el modelo constructivista y la cibernética de segundo orden que genera una base para comprender el malestar del estrés académico en los adolescentes dentro del contexto educativo. En esta perspectiva epistemológica y paradigmática, la presente investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-intervención cualitativa narrativa de segundo orden, el cual permite comprender el fenómeno desde dentro del sistema, al tiempo que promueve procesos de transformación a través de la participación activa de los actores involucrados.

Por lo que, la investigación opera desde lo metodológico en los diálogos colaborativos, la co-construcción de significados y la movilización de narrativas que resignifican las experiencias de malestar vinculadas al estrés académico. Desde la perspectiva de Gergen et al. (2007), autores clave dentro del marco epistemológico, se plantea que en el construccionismo social los seres humanos construyen su identidad en la interacción con otros, recalcando el lenguaje como recurso esencial para establecer vínculos sociales y ser un constructor de la realidad.

Además, el construccionismo social es la realidad construida y determinada por interacciones sociales y prácticas culturales. Es necesaria la influencia del lenguaje y de los vínculos relacionales en la formación de la construcción de la realidad. Se fundamenta el construccionismo social mediante el performance, como lo presenta la teoría dramaturgica. Dicha teoría expone las relaciones sociales y las interrelaciones cotidianas como escenarios teatrales, resaltando las diversas técnicas que utilizan las personas para desempeñar un rol mediante la "actuación". El proceso involucra el uso de signos y símbolos para la construcción de la realidad compartida y lograr una imagen determinada ante los demás (Goffman, 1974).

Así que durante la adolescencia se experimenta un proceso decisivo para definir el yo, donde los adolescentes intentan asumir un rol dentro de la sociedad. En la etapa de crecimiento, se "pretende" que los adolescentes se ajusten a las expectativas que han establecidos por el contexto familiar, educativo y social. Cuando los adolescentes no cumplen con las expectativas, se mantienen versiones estereotipadas por parte de los padres o madres, que los definen como "rebeldes" (Gil y Ovallos, 2019).

En ese sentido, Myers (citado en Butti, 2016), menciona que "los miembros de un grupo estereotipado aceptan los estereotipos" (p. 628). Los adolescentes constantemente se ven afectados por la percepción de déficit que tienen los demás sobre ellos. Al intentar resaltar sus cualidades, a veces se mantienen versiones deficitarias de sí mismos y se definen como "vagos" o "irresponsables", lo que no posibilita dar cuenta de sus logros. Por lo cual, los adolescentes internalizan los estereotipos, lo que los lleva a desempeñar y adoptar dicho rol dentro de la sociedad (Butti, 2016).

Considerando esta influencia social, este enfoque de intervención promueve la concepción de que el aprendizaje no es un desarrollo estrictamente individual, sino que trasciende a las interacciones sociales que el sujeto establece. Así, se entiende que el individuo es influenciado por su entorno, como la familia, las instituciones y cualquier otro espacio de interacción. Este proceso impacta de manera favorable en el conocimiento, las habilidades sociales y el desarrollo emocional, gracias a la cooperación que facilita la co-creación del conocimiento de manera conjunta. Lo anterior permite que estos espacios entretejan significados colectivos, los cuales están en constante evolución, siendo un sistema cambiante y flexible.

En este marco, la cibernética de segundo orden establece un vínculo dinámico entre el observador y lo observado, lo que significa que el observador no solo influye en el sistema, sino que también es impactado por él. Lo que implica que el terapeuta no se limita a actuar de manera externa al proceso, sino que participa activamente, influyendo a través de sus experiencias, creencias y percepciones del problema. Así, el terapeuta asume un rol flexible, adaptando la intervención a las demandas del sistema con el objetivo de facilitar el proceso de reflexión y transformar las dinámicas relacionales. Este proceso también permite que el consultante juegue un papel activo a lo largo del proceso terapéutico (Von Foerster, 1991).

Conceptos Metodológicos de la Investigación

En el siguiente capítulo, se profundiza en la metodología de investigación-intervención sistémica grupal cualitativa que sustenta este estudio. Se explorarán los conceptos clave que enmarcan la problemática del fenómeno de estudio, tales como la narrativa identitaria, las redes ecológicas, los escenarios de movilización grupal y el estrés académico. Mediante el análisis, se

espera entender cómo estos elementos se interrelacionan y cómo pueden influir en la experiencia de los adolescentes.

Narrativa Identitaria

La narrativa identitaria se encuentra orientada sobre la historia de vida que tiene interiorizada la persona sobre sí misma. En este caso, las narraciones que han construido los adolescentes han estado sujetas a los sistemas sociales y culturales con los que se relacionan, integrando un pasado, un presente y un futuro. Las experiencias vividas que han sido significativas para el adolescente se les llamaría episodios autobiográficos, se trata de vivencias que no solo tienen sentido por su contenido, sino por la manera en que son narrados y resignificados. En la adolescencia, estos episodios permiten delimitar quién se es, quién se quiere ser, y cómo se ha llegado a serlo, influenciado por experiencias que construyen y deconstruyen el yo. De esta manera, se entendería que no se puede pintar igual el mismo cuadro, es decir, cómo se narran al mundo es cómo le dan sentido y claridad a la identidad; por eso, las experiencias se relatan de forma diferente según las experiencias nuevas del ser humano.

Desde esta visión, la identidad se configura en un proceso de co-construcción relacional, donde el significado del "yo" emerge en el intercambio con los otros significativos. Las narrativas identitarias no existen en aislamiento, sino que se moldean en el diálogo con el sistema familiar, social y cultural. En este sentido, el relato identitario se va reorganizando a medida que el sujeto resignifica sus experiencias en función de nuevas interacciones. Así, el sistema no solo influye en la narrativa, sino que participa activamente en su transformación. En el caso de la investigación-intervención sistémica grupal, es de interés percibir cómo la contribución de las

narraciones identitarias deficitarias se co-construye con relatos colectivos y además comprender cómo el problema se construye de manera histórica, contextual y relacional.

Redes Ecológicas de Familia y Escuela

El concepto de redes sociales se vincula en un proceso relacional que involucra la interacción del sujeto con distintos sistemas, como la escuela y la familia. En los contextos académico y familiar, el enfoque facilita el intercambio de experiencias y significados, lo que genera diversas expectativas sobre los problemas y promueve el establecimiento de un apoyo emocional. En los sistemas, se destacan varias características de las redes, metas en común, relaciones entre pares e interacción constante. Lo que resulta relevante porque, dentro de los sistemas mencionados, los adolescentes se enfrentan a objetivos compartidos y a un ambiente de igualdad, al evitar dinámicas jerárquicas en la investigación-intervención favorece al desarrollo de pautas de afrontamiento en el contexto educativo y mayor corresponsabilidad por ambos sistemas en relación con el fenómeno de estudio.

De lo anterior, se plantea el grupo como un espacio de interacción activo, donde sus miembros comparten experiencias y, a su vez, buscan estrategias de forma conjunta. El proceso genera un impacto tanto a nivel personal como colectivo, especialmente en contextos como el académico y familiar, donde las expectativas y exigencias pueden generar altos niveles de estrés. Por ello, es fundamental abordar las problemáticas relacionadas con el estrés académico desde las redes ecológicas, con el fin de generar recursos adaptativos que permitan a los estudiantes cuestionar y reorganizar las dinámicas y los discursos en torno a las exigencias y expectativas impuesta por el sistema familiar y educativo.

Escenarios de Intervención Grupal

Las intervenciones grupales facilitan la movilización de narrativas y la construcción de nuevos significados. Al compartir sus experiencias, los participantes establecen conexiones flexibles y reconocen el otro aspecto de su propio sufrimiento. Sin embargo, la complejidad de los fenómenos humanos, influenciada por factores como la familia, la etapa evolutiva y el contexto social, requiere de un enfoque integral. En este sentido, las intervenciones grupales brindan un espacio para la co-construcción de significados y la exploración de nuevas dinámicas relacionales, permitiendo abordar problemas de manera más profunda y holística.

La adolescencia se caracteriza por la importancia de los vínculos relacionales. En este contexto, la intervención grupal sistémica se presenta como una estrategia efectiva para fortalecer los lazos y abordar las problemáticas propias de la etapa. Al compartir experiencias y perspectivas, los adolescentes construyen narrativas colaborativas, fomentan la resonancia afectiva y desarrollan estrategias de afrontamiento efectivas. La metodología promueve la corresponsabilidad entre los actores involucrados (escuela, familia, estudiantes), generando una red de apoyo que facilita reconocer las narrativas identitarias dominantes deficitarias que emergen desde la experiencia del estrés académico, para co-construir narrativas emergentes identitarias desde los diálogos colaborativos.

Estrés Académico

El estrés académico se caracteriza por la interacción de diversos factores individuales y sistémicos que pueden generar tensiones y malestar. En el caso de los adolescentes, este fenómeno puede manifestarse cuando las expectativas no cumplidas conducen a sentimientos de frustración y sufrimiento. Así, cuando el entorno refuerza una imagen de incapacidad o fracaso,

el adolescente puede internalizar estos mensajes y desarrollar relatos identitarios que limitan su agencia. Los sentimientos, a su vez, pueden llevar a cuestionamientos sobre su identidad y generar conflictos con sus pares. Las tensiones acumuladas pueden afectar tanto el desarrollo físico como emocional de los adolescentes, y, en algunos casos, manifestarse a través de conductas de rebeldía.

En cuanto a la definición general de estrés, se comprende como una experiencia relacional que surge de la interpretación que cada persona construye frente a las demandas de su entorno. Esta interpretación está atravesada por los significados atribuidos desde sus vínculos más significativos y desde los momentos del ciclo vital en los que se encuentra. Desde una mirada sistémica, el estrés no puede entenderse de forma aislada, sino como una respuesta construida en interacción con los distintos sistemas en los que el individuo participa, como la familia, la escuela y el entorno social.

En relación con el estrés académico, el modelo ABC-X destaca la influencia de múltiples factores ecológicos, como el empleo, la salud y los conflictos familiares. Estos factores, al interactuar con el contexto cultural, familiar, social y comunitario, pueden generar una crisis y aumentar las tensiones en el adolescente cuando las familias no cuentan con los recursos necesarios para afrontarla. La dificultad para resolver los problemas académicos puede llevar a una cristalización de la situación, lo que genera un obstáculo en la adaptación del estudiante al entorno educativo. Lo que puede dar lugar a la creación de narrativas identitarias deficitarias, que emergen desde la experiencia del estrés académico y configuran formas de relación con uno mismo, con los demás y con el entorno escolar.

Principios Operadores

En el siguiente apartado, se adopta un enfoque integral que considera tanto la experiencia personal y profesional de cada terapeuta como los conocimientos teóricos. En el contexto, es fundamental comprender los principios operadores, como la autorreferencia y la reflexividad, que guiaron la investigación-intervención sistémica grupal.

Autorreferencia

Desde nuestra posición como terapeutas frente a los sistemas con los que trabajamos, como la familia y el colegio, el proceso de autorreferencia resultó fundamental para examinar y cuestionar nuestros propios prejuicios, creencias, barreras y miedos. Este ejercicio fue clave dentro del contexto de intervención, ya que nos permitió identificar y remover los filtros que podrían surgir al asumir posiciones jerárquicas percibidas por los demás. Al ser conscientes de estos aspectos, los sistemas contextuales (familia, escuela) generan un espacio de confianza que facilita la interacción durante los encuentros terapéuticos.

Es por esto, que la historia de vida de cada terapeuta permea en el rol y posición que tome en los encuentros de intervención, la perspectiva es cambiante a lo largo de su vida debido a nuevas experiencias y conocimientos que se obtienen en los contextos relacionales. Como resultado, el terapeuta redefine su identidad a través de sus experiencias de vida que forjan a su vez el estilo terapéutico. Al reconocer su estilo terapéutico durante la sesión, el terapeuta puede liberarse de prejuicios, creencias y obstáculos que podrían interferir en el proceso. (Sánchez, 2014 citado en Montoya et al., 2020) y así, resonar con el sentir del otro para lograr transformar el sufrimiento y malestar.

Reflexividad

Las dinámicas del terapeuta y las del consultante forman parte de un mismo sistema que contribuye al proceso terapéutico. Se reconoce "la reflexividad en contexto para adquirir conciencia de sí mismo, del otro y del nosotros que emerge en los encuentros humanos" (Garzón, 2008) lo que facilita la construcción de escenarios reflexivos mediante la interacción de ambas partes. Por tal razón, el terapeuta tiene un impacto significativo en el proceso, por lo que es fundamental meta-observar el efecto que tienen sus palabras, posición corporal e intervenciones, para dar cuenta del papel que tienen en el escenario terapéutico y, así, adaptar las estrategias que permitan movilizar al sistema consultante.

Descripción del Contexto y de los Actores/Participantes

En la investigación-intervención sistémica grupal, durante el proceso de intervención participaron dos adolescentes de sexo masculino y género masculino, con edades entre los 15 y 16 años. Uno de ellos cursaba grado décimo y el otro grado undécimo de educación media. Ambos eran estudiantes de una institución educativa oficial ubicada en un contexto urbano. En cuanto al entorno familiar, uno de los adolescentes estuvo acompañado por su madre, y el otro por su tía, quienes participaron activamente en el proceso. También se contó con la participación del orientador escolar y dos terapeutas en formación de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.

La intervención se desarrolló en modalidad virtual, a través de cinco encuentros grupales previamente estructurados. Esta modalidad facilitó una mayor flexibilidad en los horarios y permitió la participación de los distintos actores desde sus respectivos entornos, manteniendo el sentido de interacción y construcción colectiva.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Los criterios generales para la participación se definieron de la siguiente manera, se requirió la participación de al menos dos adolescentes, junto con la presencia de sus padres y del orientador del contexto educativo. A continuación, se detallan los criterios de inclusión y exclusión de forma específica.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión en participantes adolescentes.

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Adolescentes en edades de 15 años a 17 años.	Adolescentes menores de 14 años y mayores de 18 años.
Estudiantes de secundaria de grado décimo y once.	Estudiantes de diferentes grados de primaria o sexto, séptimo, octavo y noveno.
Dificultades académicas (bajo rendimiento, exigencias, comparación con sus pares, etc.)	Sin dificultades en el contexto académico.
Dificultades en el desarrollo emocional o afectivo.	Sin problemas en el desarrollo del ciclo vital.
Estudiantes con diversidad de género.	
Firma de asentimiento informado del adolescente.	Participantes que estén en desacuerdo con el asentimiento.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión en participantes padres de familia.

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Padre y madre biológico o político que tengan la patria potestad del adolescente.	No cuentan con la patria potestad del adolescente.

Firmas del consentimiento informado y uso de datos por ambos padres.	No estén de acuerdo con las firmas del consentimiento informado y uso de datos.
Contar con la participación de al menos un responsable del menor.	No contar con la asistencia de un encuentro o más.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión en participantes orientadores.

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Los orientadores trabajan actualmente en la institución.	Los orientadores, ya no se encuentran trabajando en la institución.
Contar con la participación de un encuentro de contacto con los adolescentes.	No contar con la participación de un encuentro de contacto con los adolescentes.
Conozcan las dificultades académicas del adolescente.	No tener conocimiento de las dificultades académicas del adolescente.
Firmas del consentimiento informado y uso de datos.	No estar de acuerdo con las firmas del consentimiento informado y uso de datos.

Fuente. Elaboración propia.

Diseño de los Escenarios de Investigación – Intervención Sistémica Grupal

Los escenarios diseñados se han determinado mediante los procesos que promuevan nuevas formas de posicionamiento en los adolescentes a partir de resolver la pregunta de investigación y lograr los objetivos propuestos de la presente investigación-intervención sistémica grupal. Los escenarios de intervención realizados se presentan a continuación, considerando que cada encuentro tendrá una duración de aproximadamente 60 a 90 minutos con modalidad virtual.

Tabla 4. Escenario 1. Explorando el malestar entre el sistema educativo

ACTORES	<i>Presesión:</i> Investigadoras/interventoras.
CONVOCADOS	<i>Sesión:</i> Orientador. - Investigadoras/interventoras. <i>Postsesión:</i> Investigadoras/interventoras.
OBJETIVO DEL ESCENARIO	<i>Reconocer</i> la posición del sistema educativo respecto al fenómeno de estudio, para comprender sus alcances y limitaciones para el proceso investigativo.
FOCOS	<i>Presesión:</i> Adaptar estrategias - Definir roles. <i>Sesión:</i> Construcción de las primeras hipótesis. - Caracterización de los focos de intervención. - Establecimiento de las metas. <i>Postsesión:</i> Posición autorreferencial.
ESTRATEGIAS	<i>Presesión:</i> Preguntas reflexivas. <i>Sesión:</i> Escenario narrativo conversacional. - Preguntas circulares y lineales, así como preguntas orientadoras planteadas para la sesión que permite explorar las narrativas que rodean la comprensión del fenómeno. <i>Postsesión:</i> Equipo reflexivo. - Revisión de la sesión.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	<i>Presesión:</i> ¿Qué alternativas se tienen previstas en caso de surgir dificultades durante la implementación de la metodología de las sesiones? ¿Qué limitaciones y alcances pueden surgir en la intervención como investigadoras/interventoras? <i>Sesión:</i> ¿Para quién es un problema los signos y síntomas relacionados con el estrés académico? - ¿Los participantes como verán y sentirán el proceso al ser convocados por el orientador? - ¿Qué alternativas han utilizado para dar frente al problema? - ¿Qué

	esperan del proceso de intervención? ¿Qué roles juegan los diferentes actores dentro del sistema académico para mantener o desafiar estas narrativas de estrés académico? <i>Postsesión:</i> ¿Cómo influye el contexto educativo en la configuración y mantenimiento de las narrativas identitarias relacionadas con el estrés académico?
GUION CONVERSACIONAL	<i>Presesión:</i> ¿Cuál sería la mejor manera de adaptar los encuentros considerando la diversidad de participantes en el grupo y los diferentes estilos de intervención? <i>Sesión:</i> ¿Cómo reaccionas ante el adolescente problemático? - ¿Cómo explicas que haya surgido el problema del estrés académico? ¿Quién es el que más probabilidad dejaría que se trate este problema y quién no? - ¿Desde su rol como orientador que alcances y limitaciones tiene frente a estas problemáticas? - ¿Cómo ha sido su experiencia con el estrés? <i>Postsesión:</i> ¿Qué estrategias o soluciones busca implementar el orientador para abordar el fenómeno que afecta a los adolescentes? ¿Qué papel juega el orientador respecto al problema identificado?

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 5. Escenario 2. Madres resilientes

ACTORES	<i>Presesión:</i> Investigadoras/interventoras.
CONVOCADOS	<i>Sesión:</i> Madres de familia. - Investigadoras/interventoras. <i>Postsesión:</i> Investigadoras/interventoras.
OBJETIVO ESCENARIO	DEL Definir una estrategia flexible que se adapte a las necesidades expresadas y solicitudes de ayuda por parte de los participantes, garantizando así una implementación efectiva durante el encuentro.

FOCOS	<i>Presesión:</i> Replantear las hipótesis iniciales. - Dar cuenta de la diversidad del grupo. - Definir y redefinir las estrategias del encuentro. <i>Sesión:</i> - Versiones de estrés académico de los participantes. - Análisis de poder y jerarquías. - Roles, posiciones sociales y familiares. <i>Postsesión:</i> Experiencias vitales alrededor de las versiones de estrés.
ESTRATEGIAS	<i>Presesión:</i> Escenario narrativo conversacional. <i>Sesión:</i> En el escenario conversacional reflexivo, se revisa la sesión en su totalidad, incluyendo los objetivos establecidos, las preguntas orientadoras y el guion conversacional. Conjuntamente, se aplica la herramienta digital de una ruleta nombrada como "hablemos del estrés" para promover un diálogo enriquecedor sobre el tema del estrés para fomentar la participación activa de los participantes al permitirles compartir sus experiencias, ideas y estrategias relacionadas con el manejo del estrés en un entorno interactivo y dinámico. <i>Postsesión:</i> Equipo reflexivo. - Reconocimiento emocional. - Revisión del escenario.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	<i>Presesión:</i> ¿Cuáles estrategias de intervención específicas pueden ser implementadas para facilitar y enriquecer los encuentros, promoviendo así una participación efectiva y un ambiente propicio para el logro de los objetivos planteados? <i>Sesión:</i> ¿Qué roles y expectativas tienen los diferentes miembros del sistema familiar en relación con el rendimiento académico del estudiante? - ¿Cómo influyen las dinámicas familiares en el nivel de estrés académico del estudiante? - ¿Qué cambios en el

	sistema podrían ayudar a reducir el estrés académico del estudiante? - ¿Qué recursos y apoyos adicionales podrían ser necesarios?
	<i>Postsesión:</i> ¿Cuál es la percepción de cada participante sobre cómo el proceso de investigación/intervención contribuye al sistema educativo, al sistema familiar e individual?
GUION CONVERSACIONAL	<i>Presesión:</i> ¿Qué estrategias de ayuda favorecen a la movilización de los participantes hacia el proceso de cambio? <i>Sesión:</i> ¿Qué fue para ustedes el estrés académico cuando estaban en el colegio? - Ahora como adulto ¿Cómo entienden el estrés? - ¿Qué sentimientos acompañan el estrés desde sus experiencias como madres? - ¿Qué soluciones buscan para eliminar el estrés a nivel personal y el de sus hijos? - ¿Cuándo sienten estrés cómo interfiere en sus relaciones familiares, sociales y laborales? <i>Postsesión:</i> ¿Cómo las investigadoras/interventoras están comprendiendo el caso desde la autorreferencia?

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 6. Escenario 3. Red de cooperación

ACTORES CONVOCADOS	<i>Presesión:</i> Investigadoras/interventoras. <i>Sesión:</i> Estudiantes. - Investigadoras/interventoras. <i>Postsesión:</i> Investigadoras/interventoras.
OBJETIVO ESCENARIO	DEL Crear entornos reflexivos que permitan la co-construcción de narrativas identitarias deficitarias y faciliten la colaboración en la creación de estrategias de afrontamiento.
FOCOS	<i>Presesión:</i> Narrativas identitarias

	<i>Sesión:</i> Motivos de consulta. - Dinámicas relacionales significativas. - Mandatos generacionales. - Experiencias en el contexto académico. <i>Postsesión:</i> Soluciones intentadas - Pautas de afrontamiento
ESTRATEGIAS	<i>Presesión:</i> Objetivos planteados y preguntas orientadoras. <i>Sesión:</i> Escenario narrativo conversacional. - Preguntas reflexivas. - Narrativas identitarias. - Aplicación de la técnica dentro del escenario conversacional, ruleta TIC: “Conversemos con el estrés”. <i>Postsesión:</i> Retroalimentación del proceso. - Revisión de la sesión. - Equipo reflexivo
PREGUNTAS ORIENTADORAS	<i>Presesión:</i> ¿Qué estrategias pueden fomentar la movilización de las pautas de afrontamiento a nivel grupal? <i>Sesión:</i> ¿Qué cambió en las relaciones cuando apareció el problema? - ¿Cómo percibe el estudiante su identidad en relación con su rendimiento académico? - ¿Qué narrativas o creencias predominantes sobre el éxito académico influyen en la percepción del estudiante sobre sí mismo? - ¿Qué narrativas sobre el fracaso académico están presentes en la experiencia del estudiante y cómo influyen en su autoconcepto? - ¿Cómo se reflejan las creencias y valores culturales en las formas en que los estudiantes afrontan el estrés académico y las presiones educativas? <i>Postsesión:</i> ¿Cómo las experiencias de vida influyen en las percepciones y definiciones individuales del estrés, así como en la construcción del malestar psicológico, y cómo estas experiencias afectan las estrategias de afrontamiento utilizadas?

GUION	<i>Presesión:</i>
CONVERSACIONAL	¿De qué manera las investigadoras/interventoras pueden destacar o reconocer los progresos y los esfuerzos hacia las soluciones intentadas?
	<i>Sesión:</i>
	¿Qué esperan de estas intervenciones grupales? - ¿Cómo comprenden la palabra estrés? - ¿Al vivir una situación de estrés en el contexto académico en qué otros ámbitos repercuten? - ¿Qué cambiarían en las relaciones si desapareciera el problema? - ¿Cuándo tienen una situación de estrés académico que genera eso en ustedes? - ¿Qué acción generas al experimentar estrés académico? - ¿Cómo te defines al sentir estrés académico?
	<i>Postsesión:</i> ¿Qué narrativas alternas emergieron durante el encuentro? - ¿Cómo el grupo promovió dichos relatos?

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 7. Escenario 4. Te ayudo y me ayudas

ACTORES	<i>Presesión:</i> Investigadoras/interventoras.
CONVOCADOS	<i>Sesión:</i> Estudiantes. - Madres de familia. - Orientador. - Investigadoras/interventoras.
	<i>Postsesión:</i> Investigadoras/interventoras.
OBJETIVO DEL ESCENARIO	Fomentar un ambiente que promueva la transformación del estrés académico mediante la reflexión y la resignificación del malestar, buscando así generar nuevas perspectivas para afrontar los desafíos educativos.

FOCOS	<i>Presesión:</i> Transformación del motivo de consulta. - Redefinición del malestar. <i>Sesión:</i> Relatos alternos sobre los significados del estrés. - Heterorreferencia y autorreferencia. <i>Postsesión:</i> Narrativas emergentes del cambio. - Pautas de enfrentamiento.
ESTRATEGIAS	<i>Presesión:</i> Diálogo. - Escenario narrativo conversacional. <i>Sesión:</i> Escenario narrativo-conversacional reflexivo. - Narrativas identitarias. - Aplicación de la técnica artística dentro del escenario conversacional, elaboración de un dibujo por parte de los participantes. <i>Postsesión:</i> Revisión del encuentro. - Meta-observación. - Equipo reflexivo.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	<i>Presesión:</i> ¿Cuáles son los progresos observados desde el último encuentro en relación con los objetivos interventivos establecidos? <i>Sesión:</i> ¿Cómo se entrelazan las identidades individuales de los miembros del grupo para formar una narrativa colectiva sobre la experiencia compartida? - ¿Qué historias personales o experiencias compartidas se están tejiendo para construir una nueva comprensión de la identidad? - ¿Cómo se están desafiando o redefiniendo las narrativas identitarias preexistentes a través del diálogo colaborativo en el grupo?

	<i>Postsesión:</i> ¿Cuáles son las narrativas que emergen para comprender y explicar el proceso de cambio?
GUION CONVERSACIONAL	<i>Presesión:</i> ¿Cómo se puede comprender el proceso de cambio para el sistema consultante y las investigadoras/interventoras? <i>Sesión:</i> Ahora, al comprender nuevos significados de estrés ¿cómo pueden orientar a tu hijo o alumno? - Ahora, ¿cómo manejan el malestar? - ¿Cómo se sienten ahora al tener el apoyo de tu familia y colegio? <i>Postsesión:</i> ¿Qué estrategias de intervención fueron efectivas para movilizar y redefinir el malestar? ¿Cuáles son las estrategias para cerrar el proceso de intervención?

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 8. Escenario 5. Entretejiendo relatos de cambio

ACTORES CONVOCADOS	<i>Presesión:</i> Investigadoras/interventoras. <i>Sesión:</i> Estudiantes - Madres de familia. - Orientador- Investigadoras/interventoras. <i>Postsesión:</i> Investigadoras/interventoras.
OBJETIVO DEL ESCENARIO	Potencializar la creación de estrategias de afrontamiento efectivas, que promueva las narrativas identitarias de los adolescentes en el contexto educativo.
FOCOS	<i>Presesión:</i> Soluciones intentadas. - Narrativas identitarias emergentes.

	<i>Sesión:</i> Relatos alternos. - Movilización de cambio. - Vínculos sociales, familiares y educativos. - Red de apoyo. <i>Postsesión:</i> Pautas de afrontamiento efectivas. - Autorreferencia.
ESTRATEGIAS	<i>Presesión:</i> Revisión de los encuentros realizados. - Escenario narrativo conversacional. <i>Sesión:</i> Escenario narrativo conversacional reflexivo. - Meta-observación. - Equipo reflexivo. - Aplicación de la técnica artística dentro del escenario conversacional, elaboración de una frase por parte de los participantes. <i>Postsesión:</i> Revisión de la sesión. - Acople emocional. - Retroalimentación del proceso.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	<i>Presesión:</i> ¿De qué manera la autorreferencia y la heterorreferencia pueden influir en la efectividad de la intervención para promover el cambio? <i>Sesión:</i> ¿Qué estrategias específicas utilizan los estudiantes para hacer frente a las demandas del entorno educativo? - ¿Cómo influyen las experiencias pasadas, las expectativas familiares y las normas sociales en las estrategias de afrontamiento de cada participante? - ¿Qué papel juegan las relaciones con compañeros, profesores y otros miembros del sistema educativo en las estrategias de afrontamiento de los estudiantes? <i>Postsesión:</i> ¿Cuáles han sido los factores que han contribuido a la construcción de narrativas alternativas y al desarrollo conjunto de estrategias de afrontamiento?

GUION	<i>Presesión:</i> ¿Cuáles son las estrategias más efectivas para seguir
CONVERSACIONAL	empleando los recursos desarrollados de manera conjunta por el sistema, tanto en el entorno educativo como en otros ámbitos relevantes?
	<i>Sesión:</i> Si volvieras a presentar una situación de malestar, ¿qué harías? - ¿Cómo pueden reivindicar la relación con el contexto académico? - ¿Cómo se transformaron las expectativas en el rendimiento académico? - ¿Qué cambio notaron las personas que te rodean?
	<i>Postsesión:</i> ¿Cuáles fueron los factores que contribuyeron al desarrollo y fortalecimiento de narrativas identitarias alternativas y la adquisición de estrategias de afrontamiento efectivas?

Fuente. Elaboración propia.

Neodiseños

Para la presente investigación-intervención, se planteó establecer interconexiones con los sistemas familiar y educativo, con el propósito de abordar el fenómeno de estudio. Se proyectó realizar una intervención grupal que incluyera la participación de al menos tres o cinco adolescentes. No obstante, durante el desarrollo del proceso y al acercarse a las instituciones educativas, emergieron diversas dinámicas que hicieron necesario reajustar la metodología inicialmente planteada, de acuerdo con las necesidades particulares tanto de los adolescentes, como de sus familias y los orientadores. En respuesta a las dinámicas emergentes, las investigadoras interventoras responsables del proyecto consideraron necesario reajustar la

metodología para cumplir con los objetivos establecidos de acuerdo a las necesidades y demandas del sistema en conjunto participante.

Inicialmente, se había previsto una intervención presencial, pero debido a las limitaciones de tiempo de los participantes, se optó por realizarla de manera virtual, lo que permitió incluir a los actores del sistema. Aunque en un principio se planeaba trabajar con tres o cinco adolescentes, finalmente se logró realizar la intervención con dos participantes adolescentes del colegio. En cuanto a los orientadores, se había proyectado contar con la colaboración de dos, pero solo se logró establecer la articulación con uno. También, en lugar de los ocho encuentros inicialmente planificados, y atendiendo tanto a las dinámicas emergentes del espacio de los participantes como a la disponibilidad de tiempo, se acordó llevar a cabo cinco encuentros, cada uno con una duración estipulada entre 60 a 90 minutos.

A pesar de los cambios, la intervención se benefició del uso de herramientas digitales, las cuales favorecieron la interacción con el grupo de intervención. Además, el formato virtual permitió adaptar los tiempos y el espacio a las necesidades de todos los participantes, garantizando una participación activa y alcanzando los objetivos planteados en la investigación-intervención.

Técnicas para la Categorización de la Información y Análisis

Las técnicas de recolección y categorización utilizadas en el trabajo de grado permitieron reconocer y definir las narrativas identitarias relacionadas con el estrés académico durante los encuentros de investigación-intervención sistémicos grupales que se describen a continuación.

Guion Conversacional

El guion conversacional, diseñado para la investigación e intervención desde la perspectiva sistémica grupal, permite generar un diálogo entre los participantes, facilitando así la exploración de los diferentes aspectos según el objetivo de cada espacio. La herramienta se basa en preguntas flexibles y reflexivas que fomentan un ambiente propicio para abordar puntos clave, al mismo tiempo que mantiene la capacidad de adaptarse a lo que surja en el transcurso de la conversación. Desde el enfoque sistémico, la comunicación, tanto digital como analógica, se comprende como un proceso dinámico en el que las respuestas y preguntas emergen de manera circular, reflejando la interrelación de los sistemas ecológicos. Según Díaz et al., (2013), la modalidad se define como "una conversación que se propone con un propósito distinto al simple hecho de conversar" (p.163). En este contexto, el guion no solo orienta la conversación, sino que también promueve narraciones de cambio, donde los participantes pueden explorar diferentes versiones y reconstruir sus realidades en un contexto grupal.

Tabla 9. Instrumento. Guion Conversacional

GUION CONVERSACIONAL	
Actores convocados:	
Objetivo del escenario:	
Focos:	
Estrategias:	
Preguntas orientadoras:	

Fuente. Elaboración propia.

Creaciones Artísticas y Literarias

Las creaciones artísticas y literarias permiten visibilizar el malestar, trascendiendo los relatos verbales y convirtiéndose en representaciones más profundas. Según Touriñán (2018), “Hoy en día, el artista es quien hace al arte significar las cosas que él hace” (p. 24). Dentro del marco de la investigación-acción, se diseñó la técnica que incluyó la creación de dibujos por parte de los participantes para representar sus sentimientos, los cuales luego se compartieron dentro del grupo. La herramienta facilitó visibilizar cómo el malestar puede manifestarse de diversas maneras en cada sujeto, permitiendo que lo que a veces no se puede expresar con palabras se transmita a través de la creación. Al finalizar los encuentros, se realizó una representación de cambio mediante la creación de una frase que reflejaba la transformación de las percepciones sobre el fenómeno de estudio. De tal modo, el dibujo y la frase no solo actuó como un medio para explorar el malestar, sino también como una herramienta de recolección de información precisa y significativa, útil para movilizar el proceso en los escenarios y comprender las transformaciones ocurridas.

Transcripciones

En esta investigación cualitativa, la transcripción de los datos juega un papel esencial al transformar versiones en procesos de análisis e interpretación. Este paso enriquece el trabajo de investigación e intervención sistémica grupal, permitiendo que emerjan significados y experiencias que favorecen la creación de nuevos diálogos. Así, se abre la posibilidad de resignificar las narrativas existentes sobre el estrés y la construcción de las identidades adolescentes, integrando sus redes ecológicas en el proceso. De acuerdo con los autores Coffey y Atkinson (2003), la herramienta de transcripción no se debe limitar en clasificar solamente la

información, sino también en reconocer las narraciones que surgen en cada participante, que contribuyen a la construcción de diferentes versiones del mundo. De lo anterior se puede resaltar que no solo es importante transcribir, sino que también es esencial analizar detenidamente lo que se dice en las grabaciones y lo que se transcribe.

Análisis Narrativo

Dentro de la matriz de interpretación, se incorporó la técnica de análisis narrativo como una herramienta clave para comprender y reconstruir el sentido que los participantes otorgaron a sus historias y experiencias durante la intervención. Esta técnica permitió explorar cómo, a través del lenguaje y la conversación, los adolescentes y sus familias organizaron sus relatos, dotándolos de coherencia, intención y emocionalidad. Según Estupiñán y González (2015), el análisis narrativo no se limita a lo explícito de lo dicho, sino que también considera lo implícito: la forma en que se cuenta, los contextos en los que se produce el discurso, así como las pausas, repeticiones y silencios, que funcionan como marcas significativas del relato. Estos elementos posibilitan identificar patrones discursivos, secuencias narrativas y transformaciones tanto individuales como colectivas. En este sentido, la conversación no se abordó únicamente como un intercambio verbal, sino como un espacio relacional y performativo donde se producen movimientos narrativos, de reorganización y se reconfigura la experiencia del malestar, resulta fundamental para comprender cómo, en el contexto de la intervención, emergieron nuevas formas de nombrar y significar el estrés académico desde relatos más amplios, plurales y subjetivamente potentes.

Matriz de Interpretación

La herramienta de la matriz de interpretación tiene como propósito analizar y categorizar los elementos significativos relacionados con el fenómeno de estudio. Permite obtener una visión panorámica de los resultados y de la interconexión de los aspectos fundamentales de la investigación, consolidando tanto el inicio como el final de cada encuentro. A partir de las transcripciones obtenidas de las grabaciones de cada encuentro, se transfirió la información a una matriz de interpretación, en la cual se destacaron los párrafos más significativos, una de las investigadoras- interventoras realizó la descripción inicial según los conceptos metodológicos, y la interpretación; luego la segunda investigadora - interventora realizó un segundo nivel de observación a la descripción e interpretación con el fin de realizar un proceso de validación de los hallazgos y afinar las inferencias del proceso. La herramienta ayudó a identificar con precisión los focos de intervención y las áreas de movilización, alineándose con los conceptos metodológicos utilizados (Vera y Lugo, 2016).

Tabla 10. Instrumento. Matriz de interpretación

MATRIZ DE INTERPRETACIÓN			
TEXTO (Conversaciones Transcritas)	DESCRIPTIVO (Qué pasa)	INTERPRETATI VO (Explicaciones)	CATEGORÍA S IN VIVO (EMERGENT ES)
	Se identifica los conceptos metodológicos, durante las intervenciones con los participantes		
	Familia, escuela, adolescentes y terapeutas en formación.	Análisis del diálogo conversacional.	
	Autorreferencial (Investigadores – Interventores)	Heterorreferencial (Participantes)	

Conversaciones recopiladas durante la investigación intervención sistémica grupal	Cuestionamientos, resonancias y relatos propios.	Experiencias, desde la emocionalidad, crianzas, creencias propias de acuerdo a su entorno ecológico.	Reflexiones sobre las experiencias encontradas en los participantes	conceptos que emergen durante las intervenciones.
---	--	--	---	---

Fuente. López y Plazas (2013).

Consideraciones Éticas

Dentro del marco del proyecto de investigación- intervención sistémica grupal, se visualiza un riesgo de nivel mayor al mínimo, según la Resolución No. 008430 de 1993. Considerando el método que se desarrollará con entrevistas semiestructuradas, metodología artística e intervención sistémica grupal en modalidad virtual, lo que podría configurar nuevas sensaciones, emociones, significados y/o relaciones, respetando la integridad humana entre los participantes. En la investigación prima un trato digno de los derechos, el bienestar mental y físico de los adolescentes y profesionales contemplados en el estudio, ya que como profesionales graduadas y terapeutas en formación de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia, se tiene la capacitación para la atención en crisis, de ser necesario.

Se prima realizar buenas prácticas para los participantes y para toda la sociedad, rigiéndose desde el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo Ley 1090 de 2006. La privacidad de la información derivada en el ejercicio con los participantes y datos recogidos a través de recursos como grabación de audio/video, registro fotográfico, etc., será revelada únicamente si se presenta daños a terceros o su integridad misma. Lo expuesto se conecta con el artículo 23, que expone que se debe guardar el secreto profesional, y con el artículo 29, que

menciona que, si se divulga la información con fines académicos e investigativos, no se expondrá la identificación de los participantes.

Por consiguiente, las investigadoras cuentan con el apoyo, acompañamiento y supervisión del director que orienta el presente trabajo de la maestría. Si hay alguna situación de riesgo, se puede activar rutas de atención. De tal manera, se le informará a los participantes y familiares, sobre el proceso para la firma del consentimiento informado y la confidencialidad de la información. Desde el ejercicio profesional, los datos personales permanecerán en absoluta reserva. El material registrado, como grabaciones, historias clínicas, audio y otras herramientas que se utilicen, se usarán para la investigación.

Resultados

El apartado de resultados tuvo como objetivo realizar un análisis detallado de los relatos emergentes durante el desarrollo de los escenarios de intervención. En este proceso, se examinó cómo las redes activaron a actores clave alrededor del problema, con el fin de configurar un sistema integral de acompañamiento. La intervención se llevó a cabo a lo largo de cinco encuentros virtuales, con la participación de dos adolescentes, un orientador del sistema educativo, un familiar de cada adolescente (madre y tía, en este caso), y las investigadoras interventoras. Los resultados fueron organizados en torno a cinco conceptos metodológicos clave: Identidad, Estrés, Redes Ecológicas de Familia y Escuela, Movilización Grupal y Autorreferencia. Finalmente, se identificaron a los participantes de los encuentros y se diferenciaron los fragmentos del proceso conversacional de la siguiente manera: Estudiante I (J.A.G.P.), Estudiante II (S.M.), Tía del Estudiante I (A.D.P.), Madre del Estudiante II (G.N.N.),

Orientador Educativo (A.M.R.), Investigadora Interventora I (A.C.C.P.) e Investigadora Interventora II (M.N.V.).

Identidad

La identidad desde el construccionismo social fue entendida como un proceso complejo, influenciado por las narrativas dominantes sobre el éxito y el fracaso, las cuales se construyeron a partir de las historias familiares y académicas. En este contexto, emergieron narraciones hegemónicas que evidenciaron la aparición de patrones intergeneracionales. Como lo mencionó la participante A.D.P:

Es fundamental que comience a desarrollar responsabilidades propias de su edad, ya que muchas personas de su misma edad ya están trabajando. En mi caso, empecé a trabajar a los 14 años en la empresa de un familiar, lo que me permitió entender el valor del dinero y adquirir responsabilidades. Por lo tanto, a la edad de J.A.G.P., es importante que se acostumbre a asumir responsabilidades y comprenda el significado del dinero.

(A.D.P., Escenario II, comunicación personal, 251, 2024)

Este tipo de relato se volvió un factor importante en las narrativas privilegiadas sobre las definiciones de productividad hacia el estudiante, mediante los mandatos generacionales de comparación del proceso personal de la tía (A.D.P.) con su sobrino, determinando que él “debería estar trabajando”, lo cual generó la necesidad de cumplir con expectativas que se convirtieron en un desafío emocional para el adolescente. Se posicionaron ciertos mandatos asociados al deber, a la tradición y a cómo se debían generar ciertos compromisos para el desarrollo de capacidades que permitieran afrontar la vida. Por su parte, uno de los adolescentes manifestó cómo vivió esta

situación en varias versiones. Según J.A.G.P., “siento que más que preocupación es un tema de control, porque mi familia siempre ha tenido expectativas muy altas en cuanto al rendimiento académico” (Escenario II, comunicación personal, 606, 2024). Además, la comparación con figuras familiares, como se menciona:

 Mi tía se graduó del colegio a los 14 años, y quieren que yo siga sus pasos, pero no creo que la excelencia académica sea necesaria para ser una buena persona. Por eso siento que estoy siendo constantemente vigilado y controlado y eso me incomoda.

 (J.A.G.P., Escenario III, comunicación personal, 609, 2024)

En el relato de J.A.G.P., el estrés fue significado dentro del sistema familiar a partir del constructo de productividad, lo cual generó en configurar su identidad en torno a narrativas hegemónicas desde la infancia. Esta agencia narrativa en sus relatos llevó a cuestionar su constructo identitario al potencializar narrativas alternas de ser una buena persona aun cuando no cumple con estas expectativas.

Dichas interacciones evidenciaron cómo las expectativas y patrones familiares se transmitieron a través de generaciones, influyendo en la narrativa identitaria del adolescente y sus respuestas emocionales. A medida que emergieron narrativas intergeneracionales, se configuraron pautas relacionales que moldearon la forma en que los miembros del sistema interactúan y se comunican. El proceso dio lugar a un isomorfismo, donde los patrones rígidos de interacción y comunicación en el sistema familiar o en el contexto organizacional se perpetraron. Como se evidencia en el siguiente relato, según A.C.C.P., "la tía nos comentaba que mantiene una comunicación casi diaria con el orientador debido al comportamiento de su sobrino, pero se

evidencia que han configurado esta relación, viendo al adolescente como problemático" (Escenario II, comunicación personal, 366, 2024).

En este contexto, la tía, desde su rol de cuidadora, privilegiaba la comunicación con el orientador, pero excluía a su sobrino en esas dinámicas conversacionales, lo cual desencadenó en el adolescente una sensación de desconfianza y deslegitimación subjetiva, lo que le definía como el centro del problema. Al mantener estas dinámicas alrededor de una narrativa privilegiada, genera que el adolescente tenga dificultad para explicitar sus emociones. Al entender la realidad como una construcción social, se pudo dar cuenta de que estos elementos no daban cuenta de una sola y única realidad objetiva, sino que se construían en una historia, tiempo y contextos determinados, que responden a las posibilidades de enunciación de las redes que participan, pero que tenían un carácter dinámico y temporal, susceptibles de ser transformadas.

Fue esencial tener en cuenta factores como el ciclo vital de la adolescencia, una etapa clave en la que la identidad experimenta transformaciones profundas. Durante este período, se consolidaron aspectos fundamentales como los gustos, los ideales y las relaciones con pares. Es por esto que los adolescentes cuestionan estas lógicas hegemónicas de exigencias y productividad y reconstruyen relatos con otros significados a comparación con lo impuesto de "adolescentes rebeldes frente al sistema".

De lo anterior, se destacó el espacio de investigación-intervención, por parte de los demás participantes de reconocer la importancia de incluir el rol de los adolescentes, resaltando que tienen voz y voto dentro de sus sistemas, como la familia y la escuela. Como menciona:

Muchas situaciones pueden ser manejadas de manera que el adolescente se sienta útil y comprenda la importancia del trabajo. Por ejemplo, asignarle tareas que pueda realizar

durante una hora o media hora, de modo que no esté constantemente enfocado en actividades de ocio como los videojuegos o paseos en bicicleta. Es fundamental que comience a desarrollar responsabilidades propias de su edad.

(A.D.P., Escenario II, comunicación personal, 251, 2024)

Desde la intervención grupal, se favoreció la externalización de los relatos sociales que, en un inicio, posicionan al adolescente desde significados centrados en la productividad y las exigencias. Sin embargo, A.D.P. reconfiguró dicha narrativa, relató una versión alternativa del adolescente, en la que reconoció que es posible desarrollar actividades acordes con su etapa del ciclo vital, sin recurrir a la sobre exigencia ni a la imposición. Este cambio narrativo generó un movimiento relacional dentro del grupo, en el que los adolescentes comenzaron a percibir el espacio como más flexible y comprensivo, facilitando la construcción de narrativas identitarias menos rígidas y saturadas.

Se resaltó así mismo, como una connotación generativa la participación del adolescente, dado que asume responsabilidades acordes a su edad como tareas en el hogar o en la escuela, no solo se siente útil y responsable, sino que se convierte en una oportunidad para la co-construcción de su identidad dado que sus comportamientos no pueden verse desde una mirada aislada sino como construcciones sociales y conversaciones que tienen significados que emergen desde sus vínculos relacionales. A.D.P. ejemplifica esto a través de la experiencia con su sobrino, mostrando cómo el hecho de asignarle pequeñas obligaciones favorece su participación activa en el entorno, lo que a su vez mejora las relaciones tanto familiares como escolares. Se resaltó la importancia de este entramado, donde la intervención grupal adquiere un valor que facilita procesos de adaptación más fluidos entre los distintos espacios donde se desenvuelve el adolescente y la co-construcción entre los diferentes actores participantes del

sistema, generando ambientes más colaborativos y permeables para construir versiones posibilitadoras de sí mismo, reflejadas en su forma de adaptarse a los distintos contextos.

Un referente de cómo este proceso de transformación identitaria y de reconocimiento del rol del otro se reflejó en la narrativa emergente de A.D.P. fue su énfasis en la importancia de que los adolescentes se sintieran valorados e incluidos en la toma de decisiones, lo cual fortaleció tanto su identidad como su sentido de pertenencia dentro de sus interacciones. Al reconocer la relevancia del acompañamiento y de los sistemas de interacción como oportunidades de cambio, se evidenció el potencial de cooperación que se logró alcanzar.

Es valioso que los adolescentes se sientan importantes, que se sientan incluidos; no se sientan excluidos, así como un objeto, sino que sientan que uno los tiene en cuenta, pues, para muchas decisiones, yo le pregunto a él muchas cosas...

(A.D.P., Escenario II, comunicación personal, 265, 2024)

Cada individuo construye su identidad a partir de su historia de vida, y los mandatos generacionales influyen en esas narrativas. El relato posibilitador en la investigación-intervención sistémica grupal permitió visibilizar su coevolución, al narrarse de forma generativa frente a las adversidades, el individuo puede reconstruir su identidad, transformando experiencias. En el proceso, J.A.G.P., mostró una transformación en su narrativa identitaria, al dejar de competir y adoptar una postura coevolutiva frente a las expectativas familiares y académicas.

.... pues no estoy en ese rango competitivo, he dejado un momento de sentir envidia o intentar competir por cosas; o sea, yo entrego mis cosas y ya lo que caiga desde que no me molesten en las materias, por mí no hay problema... Yo no estoy compitiendo.

(J.A.G.P., Escenario III, comunicación personal, 439, 2024).

El adolescente externaliza el estrés, resignificando sus experiencias y transformando las comparaciones con sus pares en una oportunidad para su desarrollo personal. Se concluyó que reconocer al adolescente como parte activa en los sistemas de interacción fortaleció su narrativa identitaria, posicionándose como un elemento clave en los sistemas familiar y educativo. A través de las versiones posibilitadoras, los adolescentes co-construyen su identidad desde la generatividad, lo que les permite expresar sus pensamientos y emociones sin sentirse juzgados, convirtiendo sus dificultades en oportunidades para el crecimiento y la adaptación.

Estrés

En el proceso de investigación-intervención sistémica grupal, emergieron versiones sobre la definición y experiencia del estrés que cada participante mantenía. Para algunos, el concepto formaba parte de sus versiones diarias y para otros era algo poco explorado. Las definiciones emergentes se conectaron a través de la interrelación y el intercambio de experiencias y significados, lo que permitió una comprensión colectiva del fenómeno. Este intercambio no solo favoreció el reconocimiento de recursos personales, sino también el cuestionamiento de narrativas adultocéntricas asociadas al rendimiento, el éxito y la productividad escolar, las cuales impactan directamente en la vivencia del estrés. De este modo, el proceso no se limitó a fortalecer pautas de afrontamiento, sino que permitió tensionar las lógicas que normalizan el malestar adolescente. El proceso se ajustó a las dinámicas y contextos particulares de cada individuo dentro del sistema. Para J.A.G.P., “para mí, el estrés es tener como presión sobre algo o presión por hacer alguna tarea, algún ejercicio con demasiada presión y de tener una presión tremenda...” (Escenario III, comunicación personal, intervención 418, 2024). Por otro lado, S.M.

afirma que “en mi opinión, el estrés es una alerta mental hacia una situación o preocupación que uno tiene, o al darse cuenta de que no puede lidiar con algo, convirtiéndose así en una carga” (Escenario III, comunicación personal, 352, 2024).

La intervención grupal, en este escenario funcionó como un espacio generativo de interpretaciones del estrés presentadas por los participantes J.A.G.P. y S.M. reflejaron comprensiones que estaban determinadas por la interpretación personal y experiencias individuales, las cuales se reconfiguraron a partir de las distintas versiones que se generaron durante la intervención grupal. La versión de J.A.G.P. fue influenciada por los factores psicosociales que moldearon la relación entre el estrés y los eventos externos del entorno, como las expectativas y exigencias percibidas desde su perspectiva. Por otro lado, S.M. definió el estrés de acuerdo a las expectativas culturales de las exigencias del contexto académico. Este concepto pudo interpretarse a través de sus experiencias previas, los recursos y las dinámicas relacionales dentro de su sistema familiar y social. Así, el grupo no solo favoreció nuevas formas de nombrar el malestar, sino también habilitó preguntas sobre las lógicas que lo sostienen y normalizan. Lo que se evidenció en las narraciones de los participantes fue lo siguiente: “Aislarme. No quiero estar con nadie ni hablar con nadie. Me molestan las interacciones sociales cuando estoy estresado” (J.A.G.P., Escenario III, comunicación personal, 541, 2024); “O, pues realmente, pues me siento, he... Me da dolor de cabeza, me da... Me da depresión. La verdad me da depresión y me da tristeza” (G.N.N., Escenario II, comunicación personal, 216, 2024); y “En el caso mío, el estrés se manifiesta con bastantes pulsaciones. O sea, el corazón late bastante rápido. Con mal genio, como ganas de hacer rápidamente las cosas, como angustia” (A.D.P., Escenario II, comunicación personal, 217, 2024).

Las respuestas al estrés varían según las narraciones identitarias compartidas durante los encuentros, lo que permitió identificar cómo cada participante se relaciona con el fenómeno de investigación de manera distinta. Se pudo apreciar que, en el caso de G.N.N. y de A.D.P., el estrés generó significados que describieron de manera emocional y fisiológica. Por su parte, J.A.G.P. relaciona su respuesta al estrés con las dinámicas relacionales; por lo tanto, cuando las dinámicas se mantuvieron dentro de un contexto rígido, marcado por exigencias y expectativas no dialogadas provenientes del rol adulto, se limitó el proceso para afrontar las demandas del entorno, lo que dificulta la adaptación a nuevas vicisitudes. Lo que permite reconocer que no solo se trata de desarrollar estrategias individuales de afrontamiento, sino de cuestionar las estructuras que sostienen estas lógicas de exigencia.

En ese sentido, se pudo observar que el malestar que configuraban sobre el estrés se externaliza desde dos perspectivas: como una respuesta biológica, tal como lo describió A.D.P., al decir “el corazón late bastante rápido,” y desde una mirada relacional, que se reflejó en los relatos de cómo el estrés tiene una relación dinámica entre el participante y sus sistemas de escuela y familia, que dieron cuenta de una narrativa rígida por patrones relacionales y expectativas del sistema. Particularmente en el caso de J.A.G.P., que predominó una construcción deficitaria que limitó ampliar las redes y buscar otras fuentes de apoyo. A continuación, se presentan algunas versiones de los participantes y sus posibles soluciones intentadas en relación con el problema: “A veces, intento hacer cosas diferentes, pero entonces, en mi caso, pues qué me obliga a hacer... La verdad, como buscar ayuda cuando estoy estresada o hacer oración” (G.N.N., Escenario II, comunicación personal, 206, 2024). Por su parte, A.D.P. señala que “la mejor manera de solucionarlo es tomar un vasito de agua, o salgo y doy una vuelta a la manzana,

ya como para calmarse y manejar ese sentimiento que me da malestar” (Escenario II, comunicación personal, 218, 2024).

A través de las definiciones del estrés, las reacciones y los recursos utilizados, emergieron nuevas narrativas que reflejan cómo los participantes reconfiguraron sus experiencias. G.N.N. amplió su visión al reconocer la importancia de los sistemas de escuela y familia, lo que potenció el diálogo colaborativo, mientras que A.D.P. expresó recursos prácticos para el bienestar individual, como “tomar un vasito de agua, ... doy una vuelta a la manzana” (A.D.P., Escenario II, comunicación personal, 218, 2024). Este tipo de respuestas mostró cómo el grupo tomó conciencia del sufrimiento del otro y de los intentos de solución, lo que permitió la co-creación de narrativas identitarias emergentes desde los diálogos colaborativos. El reconocimiento relacional que dieron las investigadoras interventoras connotó la manera en que los participantes pudieron responder ante las problemáticas que enfrentaron. Como lo señaló:

¿Has escuchado sobre la relación entre el estrés académico y la identidad en los adolescentes?

Claro. El estrés académico puede influir en la formación de la identidad en los adolescentes. Una parte crucial es identificar las narrativas dominantes que surgen en este contexto educativo, especialmente con los estudiantes que van a participar.

(A.C.C.P., A.M.R., Escenario I, comunicación personal, 97–99, 2024).

Este tipo de interrogantes permitió identificar la interrelación entre el individuo, el estrés y su contexto, facilitando así una percepción más detallada de las dinámicas que configuraron el malestar y las respuestas ante este. Se enfatizó la interacción dinámica entre los participantes y los sistemas familiar y escolar, reconociendo las influencias recíprocas que emergieron a lo largo del desarrollo de la intervención grupal. Esta mirada permitió visibilizar que las respuestas al

estrés no emergen sólo de las características individuales, sino que están atravesadas por lógicas estructurales, como las demandas adultocéntricas, los discursos sobre productividad y las formas en que el malestar es interpretado y sostenido por el entorno. Respecto a las expectativas escolares, M.N.V. plantea: “¿Cómo te sientes cuando te entregan un boletín o cuando te llaman del colegio y te dicen no, mira, tu hijo no va tan bien?” (Escenario II, comunicación personal, 183, 2024). Por su parte, G.N.N. señala una postura más relajada frente al estrés académico, reconociendo que: “Sus obligaciones... son hacerse responsables en sus notas... Igual se tiene en cuenta que no es fácil, pues uno, como padre, debe estar ahí apoyando, sea bueno o malo, pero dándole como un buen apoyo en ese sentido” (Escenario II, comunicación personal, 185, 2024).

En el Escenario I, estas dinámicas se manifestaron a través de la participación activa del orientador y las investigadoras-interventoras, mientras que en el Escenario II se evidenciaron en el involucramiento de la tía y la madre de los estudiantes, junto con las investigadoras interventoras, lo que permitió observar cómo se tejieron vínculos significativos que atravesaron los distintos contextos. El tipo de preguntas terapéuticas fomenta la reflexión y la manera en que se gestionaron las situaciones estresantes, contribuyendo a promover una comprensión recíproca entre los participantes. De acuerdo con la respuesta de G.N.N., la narrativa identitaria se amplió en función de sus creencias, las dinámicas interrelacionales dentro del sistema familiar y su contexto cultural. Se enfatizó cómo la participante pudo vivenciar el estrés desde unas versiones posibilitadoras que dieron importancia a realizar un acompañamiento significativo en el proceso. Este tipo de intercambio favoreció la meta-observación, tanto a nivel individual como relacional, permitiendo que los participantes comenzarán a reconocer cómo sus formas de vincularse podrían haber estado sosteniendo patrones rígidos de interacción.

El intercambio de significados no sólo permitió dar voz a experiencias previamente invisibilizadas, silenciadas o minimizadas, sino que también abrió la posibilidad de resignificar discursos y construir versiones más potentes de aquellas que previamente estaban marcadas de forma deficitaria. En este contexto, la intervención sistémica grupal funcionó como un espacio de encuentro que favoreció la construcción de narrativas alternas frente al malestar, a partir de los relatos compartidos, las preguntas reflexivas y las resonancias que se generaron entre los participantes. Este proceso no se limitó a fortalecer recursos individuales, sino que también permitió interrogar las lógicas sociales que producen y sostienen el sufrimiento, como las narrativas adultocéntricas o las exigencias escolares normalizadas. Si bien estas nuevas comprensiones aún se encontraban en una etapa inicial, constituyeron un primer paso hacia formas relacionales, críticas y contextualizadas de comprender el estrés y sus efectos en la identidad.

De tal manera, se logró trascender la concepción del estrés como un simple diagnóstico, interpretándose, en su lugar, como un proceso complejo que acompañó a los individuos en ciertos momentos, cuyo impacto varió según los recursos disponibles dentro del sistema. Por su parte, M.N.V. invita a replantear la etiqueta de estrés: “¿Qué sucede si quitamos la etiqueta de estrés y exploramos otras posibilidades?” (Escenario V, comunicación personal, 1130, 2024). J.A.G.P. lo vincula a la preocupación: “Es normal tener preocupaciones que nos confunden y creemos que todo es estrés en la mente” (Escenario V, comunicación personal, 1131, 2024). A.M.R. lo interpreta como angustia existencial, señalando que: “El estrés académico puede intensificar estas emociones” (Escenario V, comunicación personal, 1132, 2024).

El relato reflejó cómo los términos convencionales sobre el estrés se transformaron, permitiendo una comprensión más profunda de las emociones complejas que atravesó cada ser humano. J.A.G.P. describió las narraciones desde una preocupación que, lejos de limitar el desarrollo individual, abrió espacio para su coevolución. Por su parte, en la versión de A.M.R., emergieron versiones posibilitadoras sobre los significados atribuidos al estrés, reconociéndose como una oportunidad de cambio no solo para el adolescente, sino también para sus sistemas amplios. El proceso implicó cuestionar las definiciones hegemónicas de éxito y rendimiento, típicamente asociadas a la adolescencia desde una perspectiva adultocéntrica. Al flexibilizar estas semánticas y cuestionar su lectura deficitaria, se normaliza atravesar distintos momentos de crisis o angustia. Esta transformación permitió que el sentir se expresara no como un problema, sino como un recurso para la co-creación de pensamientos y acciones que promovieron tanto el reconocimiento de la historia de vida de los participantes como la habilitación de nuevas formas de interpretar el malestar, desvinculadas de las lecturas deficitarias tradicionales.

El proceso permitió no solo cuestionar los mandatos adultocéntricos y las normas tradicionales de éxito, sino también reconfigurar las relaciones entre los adolescentes, sus familias y el contexto escolar. Al considerar las dinámicas relacionales y los múltiples sistemas que influyen en la construcción identitaria, se promovieron narrativas críticas y generativas que reconocen la correlación entre individuo y entorno. Las percepciones individuales sobre la resignificación del estrés se fueron conectando con las del resto del grupo, facilitando la creación de narrativas alternas que permitieron a los participantes reajustar y reorganizar sus dinámicas relacionales y adaptar los recursos para futuras exigencias del entorno.

Redes Ecológicas de Familia y Escuela

El diálogo interaccional entre los participantes reflejó cómo los distintos sistemas ecológicos —como la familia y las instituciones académicas— influyeron de manera significativa en la salud emocional y en el desarrollo de los adolescentes. En la intervención realizada con las redes, se fomenta un espacio de intercambio de experiencias personales que facilitó la conexión entre los individuos y permitió una co-construcción intersubjetiva, en la que las perspectivas de cada uno enriquecieron el entendimiento mutuo. Esta red al ser configurada de una manera más informal, donde todas las personas participantes tenían voz, donde se podían exponer sentimientos difíciles, se propició la conexión genuina de quienes estaban allí y permitía que no solo hablaran desde el rol sino desde el encuentro como seres humanos. En este contexto, emergieron testimonios que reflejan las diversas experiencias y dificultades vividas por los adolescentes, como la sensación de desigualdad en el apoyo familiar: "En mi caso, aunque no cuento con mucho apoyo en casa para las tareas escolares, he notado que otros compañeros sí lo tienen, lo que a veces me hace sentir inferior. Me frustra ver que ellos pueden y yo no..." (S.M., Escenario III, comunicación personal, 448, 2024).

Se propició un diálogo colaborativo entre los adolescentes, en el cual S.M. narró la construcción de significados compartidos acerca de la dinámica relacional dentro de sus sistemas familiares. A través del intercambio, emergieron narrativas deficitarias en las que el adolescente expresó haber sentido un apoyo insuficiente por parte de su entorno familiar, lo cual limitó significativamente en su sensación de invalidación y en la capacidad de agencia. En este sentido, se destacó la importancia de comprender cómo perciben a sus padres y docentes, ya que estas percepciones influyen directamente en sus relaciones y formas de comunicarse. Como señala:

Es cierto, es fundamental comprender cómo percibimos a nuestros padres y docentes, y cómo estas percepciones influyen en nuestras relaciones y formas de comunicarnos. ¿Qué significado tienen para ti tu mamá, tu papá y los docentes? ¿Cómo te relacionas con ellos? (A.C.C.P., Escenario III, comunicación personal, 474, 2024)

La pregunta expuesta amplió el panorama de investigación-intervención, permitiendo explorar el papel que jugó el sistema familiar en relación con el fenómeno de estudio. La respuesta a esta cuestión reveló cómo cada adolescente construyó su narrativa identitaria a partir de los significados que han construido en su contexto social y cultural del “deber ser; como estudiante para su familia y su entorno escolar”, mostrando de qué manera estos contextos influenciaron de forma significativa al adolescente, ya que la percepción no se visualizó como estática, sino que cambió en su desarrollo coevolutivo. Como respuesta a esto:

No he tenido mucho contacto con mis padres, ya que se separaron cuando era niño. Mi mamá trabajó mucho para criarme, y mi abuelita también desempeñó un papel fundamental en mi crianza hasta que falleció en 2020. Respeto a mi mamá por todo lo que hizo, pero a veces siento que olvidan que necesitamos más que cosas materiales; necesitamos su atención y comprensión.

(J.A.G.P., Escenario III, comunicación personal, 475, 2024)

De acuerdo con lo anterior, se entendió que el sistema familiar en la intervención grupal constituyó un proceso clave para el constructo identitario del adolescente. Se reconocieron las rupturas, reorganizaciones y dinámicas relacionales no verbalizadas dentro de este sistema que dificultaron profundamente en la forma en que los adolescentes percibieron el acompañamiento de figuras significativas como padres, orientadores y compañeros.

En se ha relacionado con la reconfiguración del sistema familiar de J.A.G.P., se evidenció que tuvo que adaptarse a la separación de sus padres, lo que permitió una reorganización de las dinámicas dentro del sistema. Según sus narraciones, esta reconfiguración generó un sentimiento de desajuste, ya que no contó con el apoyo de su familia y no se sintió validado por su sistema significativo. En su relato, resuena el adolescente como un agente activo en el que expresó de forma explícita una necesidad de escucha emocional, lo cual contrastó con una noción de cuidado centrada únicamente en los recursos materiales. Al expresar esta situación pareció haber configurado dinámicas rígidas y distantes dentro de su sistema familiar. Como señala una participante, "Es importante entender las perspectivas de los padres y cómo estas influyen en nuestras relaciones. Este espacio es para empezar a tejer esas relaciones y darles significado." (M.N.V., Escenario III, comunicación personal, 476, 2024).

La reflexión realizada por la investigadora interventora M.N.V. destacó la importancia de los miembros del sistema familiar para co-crear versiones posibilitadoras en torno al problema. Esto implicó una participación activa de los mecanismos de interacción, tales como la familia y el sistema educativo, que trabajaron de manera conjunta para promover la creación de recursos y generar un cambio significativo. Como expresó un participante: "Sí, señora, me parece un espacio muy útil para poder compartir lo que estamos viviendo y buscar soluciones juntos" (S.M., Escenario IV, comunicación personal, 501, 2024).

Por otro lado, S.M., en su narrativa, no sólo apuntó a la resolución de la problemática compartida, sino que también enfatizó la identificación de patrones y estrategias de afrontamiento, anticipándose a posibles alternativas en caso de que el problema volviera a surgir.

Al cuestionar y compartir las experiencias de malestar se fomenta la reconfiguración de nuevos procesos de aprendizaje intersubjetivo, promovidos de manera integral.

En los relatos compartidos durante la intervención grupal, se resaltó la importancia de contar con sistemas significativos, especialmente desde el sistema familiar y educativo, para promover el reajuste de dinámicas que influyen en estos contextos. En este sentido, la institución académica fue considerada un agente activo en el proceso, con la capacidad de integrar y transformar experiencias, contribuyendo a la co-creación de pautas de afrontamiento que movilizaron las narrativas identitarias de los adolescentes.

Al comprender cómo los sistemas se influyen mutuamente, se facilitó la creación de diálogos colaborativos que reforzaron las relaciones y el apoyo. promovió la validación tanto de los adolescentes como de los adultos en su entorno, reconociendo la necesidad de contar con figuras de apoyo confiables. Como expresa uno de los participantes: “Bueno, en estos momentos, creo que es importante tener a alguien en quien confiar, ya sea un familiar como mamá, papá o un hermano, a quien puedas contarle lo que te está pasando...” (A.D.P., Escenario II, comunicación personal, 238, 2024).

En este sentido, A.D.P. demostró cómo las interacciones entre los docentes y la familia se configuraron como una red de apoyo esencial para el adolescente, no como un vínculo aislado, sino como una red que resignificó el modo en que el adolescente se percibió y fue percibido, lo que influyó en la forma en que se vinculó afectivamente con su entorno. Desde la perspectiva de las investigadoras interventoras, se reflexionó sobre cómo el contexto y la historia familiar estuvieron estrechamente vinculados a la construcción de los síntomas a partir de diagnósticos, evidenciando que las interacciones familiares y su influencia en el crecimiento del individuo

jugaron un rol significativo en el proceso de afrontamiento del estrés. Sin embargo, como señala un participante, “A menudo, cuando estamos estresados, no vemos todas las posibles soluciones. Nos enfocamos únicamente en el problema en ese momento” (A.D.P., Escenario II, comunicación personal, 238, 2024), lo que evidencia la necesidad de apoyo y acompañamiento para ampliar las perspectivas y promover estrategias más efectivas. Por lo tanto, se configuró un juego relacional entre la responsabilidad de la familia y la escuela, que pudo tanto perpetuar el malestar como facilitar sus recursos. En ese sentido, tanto los participantes como las investigadoras interventoras co-construyeron la creación de narrativas emergentes, propiciando cuestionar lógicas hegemónicas alrededor del malestar para potencializar la corresponsabilidad de estos dos contextos y favorecer las pautas de afrontamiento que habilitaron a los sistemas para disponer de las herramientas necesarias para reajustarse a las demandas del contexto, a partir de las reflexiones compartidas.

Es crucial reconocer que tanto nuestro dolor como el de los demás tienen el mismo valor. A menudo nos juzgamos a nosotros mismos, minimizando nuestro dolor en comparación con el de los demás. Es importante evitar esa actitud de menospreciar nuestros propios problemas y desear que desaparezcan. La frase "aunque para ti sea una gota de agua, para mí puede ser un mar entero" ilustra la diversidad de percepciones del dolor. Es crucial comprender que lo que puede parecer insignificante para alguien puede ser abrumador para otra persona. Por lo tanto, es importante reconocer nuestro propio dolor sin compararlo con el de los demás.

(A.C.C.P., Escenario V, comunicación personal, 1163, 2024)

De tal manera, tanto las narrativas emergentes como las reflexiones propuestas por las investigadoras interventoras abrieron un espacio para que los sistemas en los que los

adolescentes estuvieron inmersos, como el familiar y académico, reconocieran sus propias dinámicas y capacidades. Este proceso facilitó el fortalecimiento del apoyo mutuo, promoviendo nuevos recursos de afrontamiento y favoreciendo la adaptación de los sistemas a las necesidades del adolescente.

Mira, eso que acabas de decir es muy importante. Nos invitas a empezar a hablar sobre eso y a encontrar una solución. Podríamos hablar con el orientador y servir de mediadores en esta situación. Así que, si confías en nosotros, podríamos intentarlo. También podríamos hablar con tus padres y con la tía de S.M. para que estén al tanto.

(M.N.V., Escenario III, comunicación personal, 610 y 612, 2024).

El diálogo anterior invitó a reconocer el problema como una oportunidad de cambio, para la creación de recursos que permitieran afrontar vicisitudes que surgieron dentro del propio contexto de la red. En este sentido, se destacó que “es importante reconocer que la empatía nos ayuda a entender mejor las emociones del otro y evitar centrarnos solo en nosotros mismos. La validación emocional facilita manejar el estrés y salir de la sensación de aislamiento” (A.M.R., Escenario V, comunicación personal, 1006-1008, 2024).

Al comprender y dar espacio a los sentimientos, emociones y pensamientos, como lo mencionó A.M.R., se favoreció la transformación de las relaciones y significados dentro del sistema. Narrar y escuchar las experiencias relacionadas con el síntoma facilitó la reconfiguración de las dinámicas, permitiendo que los elementos que componían el sistema se interrelacionan de manera más flexible y adaptativa. De esta forma, se favoreció el reajuste de los sistemas familiar y académico, promoviendo una respuesta más colaborativa y generativa ante las vicisitudes.

El proceso permitió visualizar cómo los sistemas familiares y educativos participaron activamente, reconociendo el rol de cada uno y promoviendo una validación mutua. Sin embargo, más allá de la activación de una red para esta intervención, no se visibilizó la importancia de los participantes por mantener una interacción activa y continua entre la institución y la familia. En ese sentido, aunque la intervención grupal facilitó el proceso de intervención, no se puede dar cuenta de si en el futuro estas personas reconocen estos modos de relación como estables y con la capacidad de activarse ante otras dificultades, como se había proyectado inicialmente. Lo que refleja que la intervención favoreció la construcción de redes de apoyo a nivel discursivo, en la práctica no se consolidaron mecanismos de interacción que permitieran mantener el apoyo mutuo de forma continua. Los tiempos de los sistemas familiares y escolares y sus formas de vinculación, requieren de un trabajo más sostenido que les permita considerarse como red. La co-creación de recursos fue un paso importante, pero aún falta establecer formas de interacción que mantienen la red activa para abordar futuras dificultades de manera más integral y persistente.

Intervención Grupal

En este contexto, la intervención grupal desempeñó un papel clave al entrelazar la construcción de significados del estrés con las experiencias relacionadas con los vínculos interpersonales, con el objetivo de resignificar como potencializar los recursos disponibles para promover las pautas de afrontamiento en el contexto educativo. A lo largo de las intervenciones, se generaron diálogos colaborativos entre los participantes y las investigadoras interventoras, lo que permitió una resignificación de las configuraciones del estrés académico. Uno de los estudiantes participantes manifestó:

Sí, es verdad. Porque, en realidad, todo es relativo. Uno puede ir a hablar con alguien y nunca saber si esa persona está pasando por momentos difíciles, como la pérdida de un familiar o problemas económicos. También puede estar enfrentando dificultades personales, como el acoso en el trabajo. En muchas ocasiones, las personas pueden estar lidiando con situaciones complicadas sin que nosotros lo sepamos. Por ejemplo, ¿cómo le fue en el trabajo? Puede que casi hayan perdido el empleo debido al trato injusto que reciben. Muchas personas son tratadas de manera injusta en el trabajo, y sienten que deben soportarlo para poder llevar algo a casa.

(J.A.G.P., Escenario V, comunicación personal, 1154, 2024)

Según las versiones de J.A.G.P., al abordar el fenómeno de estudio o a través de todas sus redes ecológicas (familia, escuela, contexto social y laboral), se tuvo la importancia de analizar los desafíos desde la emocionalidad y la necesidad de apoyo en red. La intervención grupal se configuró como un escenario privilegiado de diálogo colaborativo que permitió observar diversas percepciones sobre el estrés académico y co-construir estrategias significativas en respuesta a los desafíos relacionales que atravesaron los sistemas educativos y familiares. A través de la resignificación de las narrativas sobre el estrés académico, se amplió la visión de corresponsabilidad hacia los diferentes sistemas que influyeron en la formación del individuo, lo que posibilitó la articulación de los dilemas no sólo en el ámbito escolar, sino también en circunstancias familiares y laborales, que a menudo sobrepasan la capacidad de respuesta del entorno educativo. En este proceso, se promovió el diálogo abierto y reflexivo, como se evidenció cuando una participante comentó: “Es excelente que estés aportando estos significados a la discusión. ¿Qué piensas al respecto, A.M.R.? ¿Cómo interpretas lo que dijo J.A.G.P?”

(M.N.V., Escenario V, comunicación personal, 1155, 2024). Desde la perspectiva de M.N.V.

ofreció nuevas posibilidades de afrontamiento en las situaciones que atravesaron los diferentes participantes en relación con sus dificultades personales, con el propósito de fomentar la reflexión y promover la construcción de nuevos significados. Se enfocó en reconocer habilidades y acciones que pudieron ser llevadas a cabo para afrontar los malestares que surgieron en relación con las exigencias académicas, se promovieron acciones basadas en la empatía y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas.

Como señaló un participante, “Si es verdad, hay que tener empatía con el otro. Nunca sabemos qué le puede estar pasando” (A.M.R., Escenario V, comunicación personal, 1156, 2024). Además, se propuso abrir espacios en el contexto escolar para involucrar a la rectoría y docentes en estos procesos, entendiendo que “el manejo de la población estudiantil es cada vez más complejo y que las emociones pueden desbordarse en ciertas situaciones” (A.M.R., Escenario V, comunicación personal, 1229, 2024).

Por lo tanto, A.M.R., señaló que, al trabajar con las diversas organizaciones con las que interactuó el orientador, generó un espacio de convergencia intersistémica que facilitó el reconocimiento de sus competencias, así como la importancia de la intervención sistémica grupal. Este espacio les permitió comprender de otra manera las problemáticas que influyeron en la construcción de la identidad del adolescente, desde las posturas emocionales propias de su etapa, y no desde la perspectiva de un problema.

Estoy de acuerdo en que lo que menciona es muy válido. Sin embargo, también debemos adoptar una actitud proactiva para generar algún tipo de acción, ¿no crees? Identificar la situación es importante, pero también es crucial buscar estrategias u otras oportunidades

para mejorar las cosas. No basta con simplemente identificar el problema y quedarnos allí, ya que eso no conducirá a un cambio significativo.

(A.C.C.P., Escenario V, comunicación personal, 1157, 2024)

Además, la investigadora-interventora A.C.C.P. destacó la importancia de reconocer y validar las vicisitudes que los adolescentes experimentaron en sus experiencias académicas, adoptando una perspectiva amplia que integró las redes de apoyo presentes en su contexto de interacción. Desde esta perspectiva, el proceso de intervención emergió generativamente como un espacio de intervención grupal, integrando herramientas digitales, como la plataforma de videollamadas Google Meet, que permitieron que el encuentro sincrónico entre los actores del sistema participante y facilitaron tanto los encuentros como la implicación activa de todos los sistemas significativos involucrados en la vida del adolescente. El proceso no solo promovió la movilización del grupo, sino que también tuvo como resultado favorecer una colaboración más fluida entre los diversos actores implicados. Al generar narraciones de cambio, se introdujo una nueva forma de abordar las adversidades del entorno, lo que impactó significativamente en la manera en que los adolescentes enfrentaron los desafíos.

Bueno, yo siento que las oportunidades a veces se presentan en situaciones que no las percibimos como tales, sino como algo diferente, algo que no reconocemos como una oportunidad. Debemos aprender a ver las cosas desde una perspectiva más abierta y flexible, porque algo que podría ser una oportunidad para nosotros, a menudo no lo vemos de esa manera. En lugar de eso, lo vemos como una obligación. Por eso creo que es importante intentar ver las cosas desde una perspectiva diferente antes de juzgarlas. Si identificamos una oportunidad y contamos con el tiempo y los recursos necesarios, deberíamos aprovecharla, porque las oportunidades escasean en la vida.

(J.A.G.P., Escenario V, comunicación personal, 1150, 2024).

Desde la perspectiva de J.A.G.P., se pudo comprender que la realidad subjetiva de la problemática fue el resultado de las interacciones que cada adolescente estableció con su entorno, así como con los sistemas familiares y escolares en los que se encontró inmerso. Esta mirada permite meta observar las realidades construidas y así mismo de mantener dinámicas flexibles y abiertas reflejó cómo las pautas de afrontamiento pueden adaptarse frente a futuros cambios o retos, dando cuenta de cómo la construcción de narrativas alternas potencializó tanto la autorreflexión individual como la reflexión colectiva dentro del grupo de intervención, favoreciendo un proceso de coevolución narrativa en el que los miembros del sistema se ajustaron de forma conjunta.

De acuerdo con las reflexiones del orientador, “soy más pausado, más tranquilo y a veces las mamás llegan muy angustiadas y esos dibujos que hacen están muy asociados a ese manejo del estrés. Sí, algunos llegan alterados, otros llegan agresivos y entonces uno también tiene que ir aprendiendo de eso” (A.M.R., Escenario IV, comunicación personal, 980 y 981, 2024). Además, señaló que “la idea no es solo saber que están experimentando estrés académico, sino aprender a afrontarlo y verlo como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje” (A.M.R., Escenario V, comunicación personal, 1111, 2024). Se pudo comprender, desde la perspectiva de A.M.R., que los relatos colaborativos facilitaron un reconocimiento genuino de las comprensiones dentro del contexto educativo, conectándose con un dominio experiencial que trascendió y generó nuevas narrativas alternas.

La intervención fomentó la generación de nuevas configuraciones dialógicas, donde los participantes asumieron el papel de co-narradores de sus experiencias. Desde una lógica

relacional las comprensiones que emergieron a partir del intercambio implican una metacomunicación que permitió cuestionar y transformar discursos rígidos y deficitarios sobre el malestar. Como resultado, se generaron resonancias entre los participantes, proceso que se vio potenciado al trabajar en intervención grupal con creaciones artísticas.

Finalmente, en el desarrollo de la investigación-intervención, se implementaron imágenes generativas y frases colaborativas que facilitaron la intervención grupal, promoviendo transformaciones significativas en las narraciones sobre el estrés académico. El proceso posibilitó pasar de la emergencia de narrativas identitarias deficitarias a nuevas formas de nombrar, significar y comprender el fenómeno del estrés académico, este ejercicio relacional promovió transformaciones discursivas y subjetivas de la creación de su realidad donde cada voz fue escuchada y validada, como se evidenció, las narrativas emergentes se promovieron a través de las redes de apoyo, comprendiendo las experiencias de los participantes, lo que resultó ser crucial para el bienestar emocional y mental de los sistemas ecológicos involucrados.

Ilustración 1. Creación artística y literaria de los participantes



FUENTE. Elaboración propia.

Autorreferencia

Las vivencias personales y emocionales de las investigadoras interventoras desempeñaron un papel crucial en el proceso de investigación-intervención. Las relaciones entre los sistemas participantes promovieron la comprensión y la resonancia afectiva frente al dolor o las dificultades, enmarcadas en procesos de reflexividad que favorecieron un abordaje más holístico y comprensivo. Como expresó la investigadora e interventora, “Bueno, yo leo la primera frase: 'La vida es muy corta para ponerse a discutir por cosas fáciles de fácil solución, ya que muchos se arrepienten cuando un ser querido fallece’” (A.C.C.P., Escenario V, comunicación personal, 1176, 2024). A lo que otra persona añadió: "Mmm, esta frase nos hace reflexionar sobre la brevedad de la vida, ¿verdad? Quiero decir, coloquialmente decimos que la vida es corta, pero en realidad, cada vida es única" (M.N.V., Escenario V, comunicación personal, 1177, 2024).

Este diálogo entre las investigadoras interventoras destacó la manera en que las vivencias personales y los sentimientos de las profesionales se vincularon con el proceso de intervención grupal. Se enfatizó que la reflexión acerca de la vida y el sufrimiento personal potenció el proceso de intervención, favoreciendo procesos de resonancia afectiva hacia los participantes y fomentando un proceso de reflexividad sobre las vivencias emocionales y de interacción.

Me sentí un poco asombrada... También evidencia en los relatos del orientador todas esas cargas laborales que tiene en el contexto educativo. Me sentí un poco desanimada y preocupada porque hablábamos de tantos problemas que se presentan con los adolescentes, pero se evidencia que hay pocas soluciones para enfrentarlos. Él decía, 'pues yo no tengo uno, ni dos, ni diez, sino 400 estudiantes casi en este colegio y no me alcanza el tiempo para ayudarlos a todos'. Se preocupaba, pero parecía que solo los casos más fuertes eran relevantes y a veces minimizaba el dolor del adolescente.

(A.C.C.P., Escenario I, comunicación personal, 126, 2024)

El diálogo enfatizó la conexión entre los sistemas ecológicos. En este contexto, fue significativo cómo los sistemas sociales y laborales afectaron las dinámicas de interacción entre la familia y la escuela. La vivencia del orientador mostró los conflictos entre la asistencia brindada a los estudiantes y la restricción de recursos y tiempo, lo que sugirió la relevancia de una reflexión crítica sobre posibles soluciones de manera compleja, así como la atención a las dificultades de los adolescentes.

Sí, es interesante notar cómo el estrés cambia a lo largo de nuestras vidas, ¿verdad? Por ejemplo, durante la adolescencia, recuerdo que, si no obtenía buenas notas, sentía que iba a recibir un regaño, ¿sabes? O que no podría participar en actividades extracurriculares,

lo cual generaba mucha ansiedad al recibir las calificaciones. Me hacía cuestionarme si realmente era capaz.

(M.N.V., Escenario I, comunicación personal, 231, 2024)

El relato de la investigadora interventora acerca de su experiencia personal con el estrés durante la adolescencia, evidenció cómo los recuerdos y sentimientos en su experiencia de vida se involucraron en el proceso de intervención. Este proceso fue esencial, pues facilitó una comprensión más detallada que favoreció la relación con los participantes. Al enfocarse en sus propias vivencias, la investigadora interventora movilizó los encuentros desde ese sentir y estableció una conexión más auténtica con las emociones de los participantes, creando así un ambiente más dinámico y enriquecedor. Durante los encuentros, al identificar estas narrativas emergentes y comprender los roles, funciones sociales y familiares que cada participante y las investigadoras mantenían, permitió una reflexión profunda sobre las interacciones y expectativas presentes en el sistema.

Dar cuenta, en el proceso de intervención, en el discurso de las dinámicas de los sistemas involucrados, tales como la familia, el colegio y el ambiente de intervención, permitieron explorar cómo las formas de interacción contribuyeron a la reconfiguración de roles y funciones dentro del espacio de intervención grupal. El proceso mostró cómo los cambios en las dinámicas favorecieron la transformación de narrativas dominantes deficitarias, reconociendo que todos los miembros fueron agentes activos que promovieron la coevolución. “También noté que pudimos reconocer las narrativas identitarias dominantes y deficitarias que rodeaban las experiencias de estrés académico, y condujo a la creación de nuevas configuraciones tanto a nivel escolar como individual y relacional” (M.N.V., Escenario V, comunicación personal, 1256, 2024).

En este sentido, y de acuerdo con M.N.V., el proceso de intervención grupal facilitó la comprensión de cómo los sistemas, en su búsqueda de estabilidad, organizaron nuevas adaptaciones como mecanismos de supervivencia. Desde esta perspectiva, el reconocimiento del otro se configuró a partir de la resonancia afectiva y la comprensión que permitió la co-construcción de nuevos relatos, entrelazando vínculos abiertos y flexibles que potenciaron los procesos de transformación.

Cada escenario funcionó como un espacio generativo donde emergieron nuevas narrativas sobre la identidad y el ciclo vital, evidenciando su impacto en la configuración de estrategias para la deconstrucción de las versiones previas de sí mismo. Las versiones, influenciadas por estructuras de pensamiento lineales, sostuvieron discursos rígidos que limitan la capacidad del sistema para flexibilizarse y adaptarse a nuevas comprensiones de la realidad.

Sin embargo, aceptar este proceso de cambio y adaptación ha sido fundamental. Hemos observado cómo se están modificando los relatos y sus significados en relación con los adolescentes y las expectativas actuales. Además, hemos notado cómo emergieron nuevas narrativas a partir de los diálogos colaborativos.

(A.C.C.P., Escenario V, comunicación personal, 1267, 2024)

A lo largo del proceso, el relato experiencial, según A.C.C.P., se fue transformando, lo que permitió dejar atrás los prejuicios previamente internalizados, los cuales, hasta ese momento, habían contribuido a la invisibilización de nuevas formas de entender el estrés académico. La toma de conciencia posibilita cuestionar y reconstruir la perspectiva, promoviendo la integración de una mirada más flexible y abierta al cambio dentro del sistema.

Discusión

El presente capítulo se centra en las reflexiones emergentes del proceso mediante el cual se propuso movilizar las experiencias de estrés académico como uno de los factores fundamentales en la configuración identitaria durante la adolescencia. Se aborda cómo, a través de la construcción de narrativas alternas, se pueden generar nuevas pautas de afrontamiento en el contexto educativo, utilizando la investigación-intervención sistémica grupal.

Se parte de la hipótesis de que las intervenciones sistémicas grupales pueden transformar las narrativas identitarias de los adolescentes en entornos educativos, ayudando a redefinir su relato de identidad. A su vez estas intervenciones permiten resignificar experiencias y promover narrativas alternas que faciliten la reconstrucción del sentido identitario.

En este sentido, los adolescentes relatan su identidad a partir de su experiencia fenomenológica, donde las vivencias del pasado reaparecen como una nueva configuración simbólica que dan sentido a los relatos emergentes tanto en el contexto escolar como del familiar. Los participantes no solo se remiten a eventos únicos del momento actual, sino que reconstruyen recuerdos que han ejercido como patrones narrativos que, según Ricoeur (2003), funcionan “como estados”, es decir, las experiencias repetibles de sufrimiento, exclusión o exigencia académica. Esta dinámica fue visible en los encuentros grupales, donde ciertos recuerdos se convirtieron en referentes simbólicos compartidos, que posibilitaron la resignificación de sus narrativas. De este modo, dichas memorias asumieron un valor más representativo como un acto de reconfiguración del pasado, permitiendo entrelazar esas vivencias que se transforman con las experiencias actuales como sistema.

Además, se plantea que las tensiones y crisis en los sistemas familiar y educativo cristalizan el desarrollo de los adolescentes, especialmente en contextos de alta exigencia y dificultades de adaptación. La intervención grupal, al integrar los sistemas individual, grupal y social, puede fomentar nuevas formas de posicionamiento y estrategias que favorezcan el cambio en las interacciones familiares y educativas. A continuación, se presentarán los ejes centrales de discusión identificados en el proceso desarrollado.

Movilización de las Narrativas Identitarias Dominantes Deficitarias

Es clave comenzar reconociendo las narrativas deficitarias que circulaban en torno a la identidad de los adolescentes, muchas de ellas sustentadas en etiquetas como “problemáticos”, “rebeldes” o “incapaces”. Estos significados no solo afectan la percepción identitaria de los estudiantes, sino también su forma de afrontar las vicisitudes académicas. Al abordar el fenómeno del estrés académico, emergieron discursos que tendían a patologizar o estigmatizar estas vivencias, tanto desde el núcleo familiar como desde el entorno educativo. Tal como plantea Bruner (2001, citado en Guitart, Nadal y Vila, 2010), la narrativa dominante ha operado como una estructura interpretativa que puede limitarse sobre la forma que perciben su identidad, inhibiendo otras versiones posibles del yo. Esta mirada reduccionista generaba distanciamiento afectivo, falta de acompañamiento desde la familia y una tendencia a delegar la responsabilidad exclusivamente a la institución escolar o familiar.

En este contexto, la intervención grupal facilitó la construcción de versiones identitarias alternas, al promover dinámicas de influencia recíproca entre los participantes y sus sistemas relacionales. A lo largo de los diferentes escenarios, se hizo visible cómo tanto el sistema escolar como el familiar dificultan la resignificación de ciertas experiencias, al sostener narrativas

deficitarias que limitaban la coevolución de los adolescentes, teniendo en cuenta que estas versiones se nutren de experiencias del pasado y presente (Ricoeur, 1999). La intervención permitió cuestionar estos discursos, abriendo un espacio transformador donde fue posible construir nuevas miradas sobre el fenómeno de estudio, basadas en versiones más potentes y posibilitadoras.

Las narrativas identitarias en la intervención grupal adquieren un sentido movilizador al tejer versiones alternas, las cuales, a través del proceso de interacción, que se comprenden desde la perspectiva de la Teoría de los Sistemas, que destaca cómo los sujetos se influyen bidireccionalmente dentro de un contexto relacional y cómo las dinámicas grupales afectan tanto al individuo como al sistema en su conjunto. Con los participantes de la investigación-intervención, se puede analizar cómo las dinámicas rígidas dentro del sistema familiar se reflejan en el sistema social o institucional, como es el caso del colegio. En la intervención, se perciben narrativas y acciones que limitan el acompañamiento por parte de ambos sistemas. Es decir, la familia mantiene versiones privilegiadas que no permiten reconocer su responsabilidad en la relación entre el síntoma y el adolescente. Por tal razón, adopta una posición distante frente a las vicisitudes académicas, delegando la responsabilidad exclusivamente a la institución educativa.

La situación se refleja de manera similar en el colegio, donde, en sus versiones privilegiadas, culpabiliza la ausencia de cooperación de la familia. Así, los conceptos de obligaciones y deberes hacia los adolescentes, en este caso, se entrelazan con las expectativas, limitaciones y alcances que se tiene presente en la adolescencia, lo que coincide con lo postulado en Fonseca (2015), señala que las versiones dominantes están profundamente influenciadas

debido a la trayectoria de vida de los individuos y las interacciones que han establecido a lo largo de los ciclos vitales, lo que a su vez contribuye a la construcción de interpretaciones deficitarias de sí mismos que se vieron reflejadas en los relatos de los participantes sobre cómo las interacciones familiares y sociales inciden en el desarrollo, narrativa identitaria y la adaptación del adolescente dentro de los sistemas en los que se desenvuelve.

Según González y Lorenzo (2012)

Se puede afirmar que las respuestas ante las exigencias o demandas internas o externas en la familia, es una respuesta grupal, lo que nos hace pensar que la valoración cognitiva individual va relacionándose e intercambiándose con la del resto de los integrantes de la familia, construyendo así una valoración grupal. (p. 425).

Surgen narrativas que abordan el estrés como una lucha interna. Según Hermans y Dimaggio (2004), la identidad no es estática, sino que se moldea a través de las experiencias y el diálogo. Estas narrativas se construyen en un entorno espacial y se reconfiguran continuamente mediante la interacción entre dos o más personas. El intercambio dialógico da lugar a la creación de relatos alternos, formando parte de la “polifonía de la mente”, resultado de la interconexión entre diálogos internos y externos del yo.

Los significados y definiciones en torno al fenómeno de estudio, junto con las experiencias narradas por los participantes, permiten comprender que las versiones deficitarias compartidas en los encuentros estuvieron significativamente influenciadas por las expectativas impuestas desde su sistema familiar y académico, las cuales generaban una presión constante para cumplir con estándares elevados. De lo anterior, se da cuenta de que las versiones

privilegiadas y no posibilitadoras contribuyen de manera rígida a la visión que los participantes tenían de sí mismos.

En este sentido, la intervención sistémica grupal, entendida como un sistema activo y en constante evolución, favoreció el constructo identitario mediante las relaciones que se entretejieron en cada encuentro. Como lo plantea McAdams (1993, citado en Guitart, Nadal y Vila, 2010), la identidad se configura como una versión que el sujeto construye sobre sí mismo, en la que da sentido a sus experiencias vitales, y cuya rigidez puede limitar las posibilidades de agencia y adaptación. De acuerdo con las narrativas dominantes las mamás sentían que debían acompañar desde estos relatos de exigencia y compromiso, quizá si no lo hicieran de esta forma sentirían cuestionado su relato identitario materno/de cuidado, por esta razón es necesario favorecer negociaciones de sentidos y significados que permitan reconocer otras versiones posibles de cuidado que sigan conectando la responsabilidad y el amor, pero que permitan la construcción conjunta de versiones de apoyo, confianza sobre los adolescentes. Ahora bien, durante los encuentros, emergieron relatos saturados asociados al fracaso, la exigencia o la inadecuación, que se habían naturalizado tanto en el discurso adolescente como en las voces del sistema.

Según autores como González y Lorenzo (2012), argumentan que la intervención grupal tiene la capacidad de unificar la percepción del sujeto con la dimensión colectiva, lo que es fundamental ya que, permite dar cuenta de que las dinámicas disfuncionales y expectativas se ven reflejadas en otros contextos, como el familiar o institucional.

La finalidad de las reflexiones es ver cómo de la interacción de variables individuales y familiares, provocan que determinada relación o determinadas relaciones resulten estresantes para el individuo y su huella se vea reflejada en el grupo familiar. (p. 423).

Ahora bien, las narrativas identitarias deficitarias no surgen de manera aislada ni responden únicamente a fragilidades de un solo individuo, por el contrario, se configuran dentro de contextos sociales que refuerzan significados que invalidan, etiquetan y minimizan tanto al adolescente como a su familia e incluso a la escuela. Estos discursos producen sentimientos de culpa y fracaso que terminan naturalizando como verdades. Tal como plantea Munné (2008), el grupo funciona como un sistema complejo de acción, donde las identidades no son estructuras fijas, sino construcciones dinámicas que emergen de la interacción.

Desde esta perspectiva, la intervención grupal no debe entenderse únicamente como un espacio solo de escucha, sino como un escenario crítico, político y relacional desde el cual es posible, deconstruir y transformar narrativas rígidas. Esto implica reconocer al sistema adolescente, familia y entorno educativo, que permita reconfigurar nuevas formas de nombrarse, ser reconocido y resignificar la experiencia vivida, flexibilizando así las dinámicas de adaptación impuestas por discursos que, en ocasiones, sólo perpetúan el malestar.

Diálogos Colaborativos

Los diálogos colaborativos jugaron una función esencial en el proceso de intervención, ya que ofrecieron un espacio en el que los participantes pudieron compartir sus experiencias, reflexionar en conjunto sobre las tensiones tanto familiares como académicas, y generar nuevos significados. Las preguntas reflexivas facilitaron que los adolescentes pusieran en duda las

expectativas y valores impuestos por sus familias, permitiéndoles ver el estrés académico de manera más flexible. A través de estos diálogos, los participantes pudieron reconocer que las dificultades no eran exclusivamente individuales, sino que estaban estrechamente relacionadas con las dinámicas familiares y sociales, lo que les permitió reinterpretar su experiencia de una forma más comprensiva.

Así mismo, desde la perspectiva de Minuchin (2003), plantea que entre más miembros del sistema familiar participaran en los encuentros mejor serían los avances en el proceso, lo que en la presente investigación dio cuenta en contar con una participación del sistema familiar y educativo, involucrando a dos estudiantes (adolescentes), personas cuidadoras (madre, tía), investigadoras-interventoras y un agente activo de la institución académica (orientador), que favoreció el proceso de reestructuración para la creación de pautas de afrontamiento (Neudorf, 2016). De acuerdo con lo anterior, estos diálogos adquieren mayor fuerza en la medida en que se promueve la polifonía de voces, permitiendo que emerjan distintas posiciones relacionales frente a una situación identificada como problemática, dentro de un contexto compartido.

En los espacios de intervención sistémica grupal, los diálogos colaborativos adquieren potencia transformadora cuando logran convocar diversas voces dentro del sistema, permitiendo la expresión de múltiples posiciones relacionales frente a una situación identificada como problemática, lo cual emerge relatos alternos y menos saturados. En los escenarios las terapeutas tienen la oportunidad de facilitar nuevas dinámicas para la reorganización del sistema. Dicho proceso no solo impacta al grupo participante, sino que también opera desde una perspectiva auto y heterorreferencia, permitiendo la creación y co-creación de estrategias innovadoras.

A lo largo del proceso de intervención, los adolescentes lograron resignificar su vivencia del estrés académico, transformando relatos previamente saturados por el fracaso, la autoexigencia y la desvalorización. Las nuevas construcciones surgieron a partir de las interacciones grupales, donde se generaron espacios de escucha y validación que permitieron cuestionar las narrativas limitantes. En este intercambio, se activaron procesos generativos que promovieron cambios en la forma en que los adolescentes y sus redes significativas comprende el malestar, lo cual repercutió en dinámicas más colaborativas dentro del grupo. Siguiendo la perspectiva dialógica planteada por Hermans y Dimaggio (2004), los espacios de conversación abiertos y participativos enriquecen los procesos grupales, ya que permiten que emerjan múltiples voces. La apertura facilita la reconstrucción de significados y promueve transformaciones en los vínculos.

Desde esta perspectiva, los diálogos colaborativos actúan como un mecanismo de externalización del malestar, permitiendo resignificar las experiencias que previamente generaban caos en la dinámica relacional. En este proceso, el dilema de un individuo no solo afecta su propia experiencia, sino que genera resonancias en la red relacional, influyendo en la organización del sistema y en la co-construcción de significados compartidos. Estos efectos se reflejan en una meta-observación individual, donde la persona puede tomar otra posición dentro del sistema, y en una meta-observación de la red, en la que los demás actores pueden visualizar nuevas formas de interacción y regulación del sistema, esto se promovió con el uso de preguntas reflexivas y circulares, junto con técnicas como la externalización, el dibujo y la creación artística que favoreció que los adolescentes y sus sistemas de familia y escuela pudieran observar sus propias versiones desde una mirada posibilitadora, potencializando así procesos de meta-observación. Lo anterior se evidenció especialmente en los escenarios IV y V de la

intervención, en los cuales se promovieron secuencias interaccionales entre los distintos sistemas (familia, escuela y adolescentes) en torno al fenómeno de estudio. A través de la invitación a dibujar su percepción del problema y luego reformular mediante la escritura, los participantes pudieron no solo representar visualmente su vivencia del estrés académico, sino también reconfigurar desde una nueva mirada. Las herramientas narrativas y expresivas facilitaron procesos de meta-observación individual y colectiva, permitiendo que los participantes se vieran a sí mismos y a los otros desde una nueva posición.

A raíz de las intervenciones se promueve una movilización relacional en el grupo participante en la investigación en la que emergen nuevas configuraciones de sentido, posibilitando ajustes adaptativos y dinámicas de coevolución. En los participantes, esto significó la realización de ajustes hacia dinámicas más colaborativas, lo que a su vez permitió la emergencia de configuraciones narrativas más amplias y posibilitadoras de cambio, al sentirse identificados en las versiones de los otros participantes, fomentando un espacio seguro y reconecedor.

Entrelazando la investigación intervención sistémica grupal desde la escritura, se resalta que los dispositivos expresivos y los medios tecnológicos fueron de utilidad como medios de transformación emocional y narrativa en contextos de intervención grupal. Es así como escribir sobre las emociones facilita la integración de experiencias dolorosas, y fortalece la identidad narrativa del yo, evidenciando que la escritura expresiva tiene un impacto significativo en la disminución de malestares psicológicos vinculados al estrés académico.

De este modo, la persona que inicialmente era vista como portadora del problema deja de ser conceptualizada desde una mirada deficitaria, y en su lugar se reconoce su papel como agente

de transformación dentro de la red. Como lo señalan Huang y Lajoie (2023), este proceso facilita la generación de nuevas estrategias de afrontamiento y reorganización del sistema, promoviendo cambios sostenibles que trascienden la intervención individual y se integran en la estructura relacional del sistema.

Pautas de Afrontamiento

Durante la investigación- intervención, se identificaron situaciones problemáticas y fuentes de malestar en el ciclo vital de la adolescencia frente a los significados de estrés académico en el contexto educativo, los cuales permiten comprender que los recursos de afrontamiento no deben ser interpretados desde una mirada individualista, dado que estas respuestas no pueden clasificarse simplemente como adaptativas o no adaptativas, sino que deben entenderse como intentos más funcionales dentro del sistema para preservar su equilibrio ante situaciones que generan vicisitudes en el contexto. Dichas formas de afrontamiento emergen en red, construidas a partir de las dinámicas relacionales entre el adolescente, su familia, la escuela y otros entornos en los que conviven. Cuando estas respuestas se cristalizan en narrativas identitarias rígidas, pueden limitar la posibilidad de adaptación. Sin embargo, al abordar estas experiencias desde la intervención sistémica grupal, se amplían los significados disponibles y se favorece la co-construcción de nuevas estrategias de afrontamiento, más flexibles y ajustadas a las realidades de los participantes.

Ahora bien, las pautas de afrontamiento no sólo deben cargar y saturar a los sistemas de exigencias y formas de adaptación, sino que también se debe reconocer, en el marco de la intervención, una postura más crítica y reflexiva que permita cuestionar los discursos dominantes que colocan toda la carga sobre el individuo, la familia o la escuela. Tal como lo señala Gergen

(1991) en su concepto del “yo saturado”, la persona puede verse cargada por múltiples exigencias provenientes de diversos contextos sociales. En esta línea, se favorece la emergencia de relatos alternos que no solo transforman el malestar subjetivo, sino que también cuestionan los mandatos sociales que lo perpetúan.

Los participantes lograron reconocer que sus respuestas al estrés no eran estáticas, sino que podían ajustarse y transformarse en función del contexto y de las interacciones con los demás que configuran sus sistemas más significativos. De este modo al construir la intervención sistémica grupal en escenarios artísticos, se evidenció que los malestares no están centrados exclusivamente en el adolescente, sino que se co-construyen en un tejido relacional de su entorno escolar, familiar y social. En este sentido, los espacios grupales se consolidaron como escenarios de intercambio de resonancias emocionales que permitieron la emergencia de nuevas comprensiones, más posibilitadoras y menos patologizantes. Lo que favoreció la identificación de recursos relacionales disponibles en cada sistema, facilitando el desarrollo de pautas de afrontamiento favorecedoras, al abordar la problemática desde múltiples perspectivas y promover una visión más abierta, circular y contextual del malestar.

La intervención facilitó el ajuste de estrategias al evidenciar versiones de aceptación de las situaciones, lo que promovió la incorporación de otras alternativas y el reordenamiento dentro de los sistemas. El proceso se reflejó en la red de apoyo, en la que cada sistema asumió un rol activo frente a la problemática, estableciendo reglas y funciones. Así, se generaron condiciones para la enunciación de versiones de la identidad diversas, favoreciendo una visión más integradora y coevolutiva “dándoles un sentido más positivo, aceptables y manejables por la familia” (González y Lorenzo, 2012, p. 426).

En este sentido, la presente investigación-intervención a su vez, evidencia que los adolescentes experimentan dificultades en el contexto académico, en gran medida debido a la falta de comunicación para expresar sus malestares emocionales dentro de sus sistemas familiares y escolares. Este descubrimiento concuerda con la investigación realizada por Viñas Poch et al. (2015), quienes señalan que el bienestar de los adolescentes está directamente relacionado con el apoyo recibido por parte del colegio y la familia. Cuando este respaldo es insuficiente o inexistente, los adolescentes pueden desarrollar sentimientos de culpa y frustración al no lograr satisfacer las expectativas tanto académicas como familiares, lo que a su vez puede impactar deficitariamente en su construcción identitaria.

Se reconoce que el estrés académico no es un fenómeno aislado, sino que está interconectado con las dinámicas relacionales del adolescente. En este sentido, los resultados obtenidos en la intervención permitieron resignificar sentimientos de invalidación y minimización del ser adolescente, alejándose de una mirada donde el adolescente es percibido como "el problema". En su lugar, se promovió con una perspectiva que reconoce la influencia de los sistemas en la configuración del malestar y, a su vez, la capacidad de estos para generar cambios significativos en cómo los adolescentes interactúan con los demás, afrontan sus dificultades sean académicas, sociales o familiares, reconfigurando su narrativa del estrés deconstruyendo discursos saturados y deficitarios como “ soy un fracaso” a “ estoy aprendiendo” y nuevas dinámicas de comunicación tanto para los adultos como para los adolescentes en esta investigación intervención.

Lo anterior evidencia que los procesos de transformación observados durante la intervención no solo permitieron nuevas formas de enfrentar el malestar, sino que también

resaltaron el valor de la meta-observación como una herramienta central para el cambio. Esta permitió a los participantes tomar distancia y observar los significados que le habían asignado al estrés, influenciados por sus creencias familiares, culturales y contextuales. Algunos de estos significados comenzaron a modificarse, mientras que otros se mantuvieron rígidos, contribuyendo a sostener el problema. A través de este proceso, se generan resonancias tanto personales como con otros, lo que facilitó reconocer cómo sus dinámicas relacionales estaban condicionadas por los vínculos con los sistemas más amplios. De este modo, se dejó de lado la tendencia a culpabilizar o descalificar al adolescente, abriéndose a una comprensión más compleja del conflicto dentro de los sistemas relacionales.

Conclusiones

La investigación-intervención, permitió comprender que el estrés académico no puede operar como un síntoma individual no estático sino como un orden organizador relacional que estructura las narrativas identitarias de los adolescentes. Este malestar se configura dentro de los sistemas familiar, escolar y social que dan lugar a dilemas humanos complejos. En este entramado relacional se hicieron visibles la reflexividad y la recursividad como principios del enfoque sistémico. Así mismo fue posible, movilizar las narrativas dominantes asociadas al malestar académico, las cuales influyen en la forma en que los adolescentes se percibían a sí mismos y a sus capacidades frente a las exigencias del entorno, facilitando la emergencia de nuevas configuraciones narrativas que promovieron la co-construcción de pautas de afrontamiento más adaptativas dentro del contexto educativo.

Se posibilitó la reconfiguración de los relatos identitarios asociados al estrés académico, trascendiendo una visión lineal del síntoma para situarlo en un entramado de significaciones

interdependientes. En este proceso, se evidenció que la transformación del malestar no es un fenómeno lineal, sino que emerge como un proceso co-evolutivo, en el que los actores del sistema adolescentes, familias y orientador reajustan sus patrones relacionales en función de nuevas posibilidades de cambio y transformación.

El diálogo colaborativo emergió como un espacio de co-construcción donde se resignifican las narrativas identitarias del ser adolescente. En este proceso, se transformaron los significados asociados al no encajar con el otro, posibilitando generativamente los vínculos más comprensivos y recíprocos que favorecen la validación del otro dentro de sus sistemas de interacción.

Al repensar la investigación desde el enfoque de intervención sistémica grupal y la pertinencia de los instrumentos metodológicos empleados, se evidenció un interés que trasciende las exigencias académicas y los imperativos del "deber ser" tanto en los estudiantes como en los adultos. Esto permitió visibilizar el estrés académico no como una respuesta individual aislada, sino como una configuración relacional compleja, donde el sufrimiento surge en contextos de distanciamiento en la comunicación e invalidación dentro de las dinámicas familiares y educativas.

Asimismo, se comprendió que la transformación de estas interacciones implica una toma de conciencia sobre la propia participación en los sistemas que co-construyen, lo que resulta clave no solo para los adolescentes, familia y escuela, sino también para los terapeutas en formación. La intervención permitió reflexionar el rol del investigador-interventor desde una postura de segundo orden, reconociendo que toda intervención desde la intervención implica también una participación activa como interlocutor. Esta implicación resalta la importancia de

incluirse dentro del proceso de aprendizaje, reflexión y co-construcción desde un sentido relacional con el sistema. Desde esta mirada, se comprende la transformación del malestar no de manera aislada junto al adolescentes sino de forma contextualizada con la familia y escuela, que se entreteje en la experiencia de la intervención al integrar los principios de la reflexividad como eje del proceso, reafirmando la posibilidad de generar estrategias relacionales emergentes y coherentes, capaces de movilizar recursos y fortalecer la resiliencia frente a las dificultades emergentes en el contexto educativo.

Aportes

Aportes a la comprensión del fenómeno

En el marco de la investigación-intervención proporciona una comprensión del fenómeno de forma más clara de cómo las narrativas identitarias de estrés académico de los adolescentes han sido influenciadas por las expectativas familiares y académicas, donde tradicionalmente es visto como problema, lo que permite una visión más amplia sobre cómo los relatos de estrés académico se pueden resignificar en entornos grupales.

De esta manera, esta investigación permite plasmar la manera en que se comprenden las dinámicas que se construyen en los contextos de relación. En esta investigación-intervención, los sistemas familiares y académicos fueron los principales marcos de referencia, los cuales permitieron evidenciar cómo la manera en que los adolescentes narran sus experiencias individuales se entrelaza con las vivencias colectivas dentro de diversos sistemas, influyendo en la forma en que se construye y significa su identidad. Comprender el estrés y las pautas de afrontamiento desde una mirada crítica implica reconocer que no se trata únicamente de

respuestas individuales ante situaciones adversas, sino de experiencias atravesadas por contextos sociales desiguales. Las intervenciones que se limitan a fomentar la adaptación personal corren el riesgo de reforzar lógicas que responsabilizan al sujeto sin cuestionar las condiciones estructurales que generan malestar. Es necesario, entonces, promover enfoques que no solo apoyan al individuo, sino que también interpelen los discursos que legitiman la exigencia constante y el rendimiento. Es decir, en esta investigación-intervención sistémica grupal, se logró una comprensión más clara y compleja del fenómeno del estrés académico en adolescentes, reconociendo que las narrativas identitarias que lo configuran no emergen de manera aislada, sino que están sujetas por expectativas familiares y escolares.

Ahora bien, históricamente, el estrés académico ha sido tratado como un problema del adolescente donde se ha invalidado sus malestares, con medicación o con normas rígidas disciplinarias sea de la escuela o la familia hacia el mismo adolescente. Sin embargo, esta investigación permitió evidenciar y aportar cómo los relatos del estrés académico pueden resignificar en contextos grupales colaborativos, donde el malestar deja de ser un síntoma individual para ser comprendido como expresión de dinámicas relacionales y culturales más amplias. Desde esta perspectiva, los sistemas familiares y académicos se constituyeron en marcos de referencia clave para el análisis, pues ofrecieron un contexto para comprender cómo las experiencias individuales de los adolescentes se entrelazan con vivencias del sistema participante, valores institucionales, mandatos de logro y formas de reconocimiento social.

Así, el aporte fundamental de esta investigación radica en visibilizar cómo la identidad adolescente en relación con el estrés académico se construye, se narra y se transforma dentro de

tramas vinculares, y cómo los espacios grupales pueden ejercer como escenarios para la co-construcción.

Aportes metodológicos

En consideración con lo anterior, la investigación aporta un enfoque innovador al demostrar que la reconfiguración de las narrativas identitarias puede generar cambios significativos en la percepción del estrés académico. Estas narrativas no deben ser entendidas desde una mirada estática o patológica, sino como construcciones dinámicas susceptibles de transformación a través de experiencias relacionales significativas. En este sentido, la intervención sistémica grupal —desarrollada en entornos virtuales— facilitó no solo el acceso y la continuidad del proceso, sino también el uso de lenguajes digitales propios de la adolescencia, como lo visual, lo simbólico y lo artístico, lo que fortaleció la resonancia emocional y la resonancia subjetiva de los participantes.

El involucramiento de distintos sistemas (familia, escuela, pares) permitió complejizar las comprensiones y generar una red colaborativa que amplifica los significados. Los diálogos colaborativos, al estar mediados por tecnologías digitales, se convirtieron en escenarios de exploración, escucha y co-construcción de sentido, en los que las voces fueron legitimadas. Al integrar dispositivos artísticos como ilustraciones, collages digitales y narrativas visuales se promovió una expresión más generativa y movilizante con esta etapa del proceso. En la integración metodológica se generó un entrelazamiento entre arte, virtualidad y conversación dialógica, que propició procesos de resignificación, autorreferencia y nuevas formas de comprender y afrontar el estrés académico desde la identidad.

Aportes al contexto, los participantes y a la maestría

A lo largo del proceso, la categoría de estrés académico fue inicialmente comprendida desde una mirada reduccionista e individualista, lo cual limitaba la posibilidad de entender las experiencias de los adolescentes, al quedar éstas silenciadas o minimizadas dentro de los sistemas. Para futuras investigaciones es necesario generar desde un inicio los diálogos colaborativos y el uso de herramientas terapéuticas, como las creaciones artísticas y narrativas, que permitan una comprensión más amplia y relacional del fenómeno. Aunque en la investigación se hizo uso de estas metodologías no se había contemplado desde un inicio, pero al momento de dar cuenta de lo que estaba pasando se facilitó que los adolescentes resignifican su experiencia, transformando la visión patologizante del estrés en una narrativa más generativa, en la que fue posible reconocer el malestar como una manifestación legítima ante las exigencias contextuales. De este modo, se logró deconstruir posturas rígidas, favoreciendo una búsqueda conjunta de soluciones desde los sistemas amplios implicados, como la familia y la escuela.

Este proceso de investigación-intervención demostró la importancia de hablar sobre aquellos temas que, históricamente, se han considerado inherentes o innecesarios. Fue esencial conocer las posturas de los adolescentes, ya que, desde la perspectiva de las investigadoras, el proceso académico se comprendía de manera más ligera. Al escuchar sus versiones, se comprendió cómo este fenómeno puede desencadenar efectos en diversas áreas de la persona, abarcando tanto aspectos individuales como sociales. Durante la investigación, se utilizó el término estrés académico como punto de partida para abordar los escenarios, pero hubiese sido interesante no categorizar este malestar antes de haber escuchado a la población, ya que esto podría haber permitido una comprensión más auténtica y menos limitada del fenómeno.

Propuestas para futuras investigaciones

Se considera pertinente que futuras investigaciones profundicen en las narrativas identitarias en relación con el contexto significativo del adolescente frente a los malestares que experimentan en contextos marcados por altas exigencias. Dichos malestares pueden estar vinculados a la presión por el rendimiento académico, la influencia de expectativas sociales rígidas sobre el “deber ser” y las tensiones entre emociones personales y marcos culturales normativos. Las formas narrativas y los lenguajes propios de los adolescentes permiten comprender cómo resignifican su experiencia en medio de discursos hegemónicos que valoran únicamente el éxito, el logro individual y la productividad. Al ser frecuentemente invisibilizadas o invalidadas, se pierde la posibilidad de escuchar voces que cuestionan lógicas dominantes y proponen otras formas de transitar la adolescencia, reconociendo su diversidad, complejidad y agencia. Abrir la mirada hacia estas expresiones permitiría una aproximación centrada en la co-construcción desde el sentir y la autorreferencia, favoreciendo la participación activa de adolescentes, familias, escuelas y otros agentes significativos en sus redes ecológicas.

También resulta relevante explorar el uso de medios artísticos mediados por tecnología como dispositivos narrativos dentro de intervenciones grupales en entornos virtuales. Al formar parte del ecosistema comunicativo habitual de los adolescentes, estas herramientas permiten conectar con sus formas actuales de verse a sí mismos y de expresar emocionalidad. Su incorporación puede potenciar procesos de transformación del estrés académico y otros malestares subjetivos, al ofrecer canales simbólicos, cercanos y significativos para esta etapa vital.

Finalmente, la necesidad de potencializar la intervención-intervención sistémica clínica en contextos educativos, con el propósito de construir rutas que dialoguen con la co-construcción de alternativas transformadoras en el sistema escolar, promoviendo intervenciones más reflexivas.

Limitaciones

Durante el progreso de la investigación-intervención sistémica grupal, una de las principales dificultades encontradas durante el proceso tuvo que ver con la disponibilidad de los participantes, quienes enfrentan altas exigencias en sus actividades cotidianas, tanto académicas como familiares. De forma paradójica, estas mismas exigencias que buscábamos comprender como fenómeno central en la investigación se convirtieron en un obstáculo para el desarrollo pleno de la misma intervención. Se visibiliza cómo el malestar vinculado al estrés académico no solo se observa en el discurso de las intervenciones, sino que se manifiesta también en las posibilidades de participación y en la forma en que se organiza el tiempo y la vida relacional de los adolescentes. Esta paradoja permitió observar, incluso en la propia intervención, cómo los sistemas que rodean al adolescente tienden a permear patrones en dinámicas de exigencia que limitan los espacios de contención, escucha y resignificación.

Asimismo, los adolescentes tenían clases extracurriculares fuera del horario escolar, lo que restringe la flexibilidad para coordinar sesiones grupales. Esta situación requirió ajustes en la agenda de intervención para garantizar su participación sin interferir con sus compromisos académicos y personales. Las dinámicas de alta exigencia y productividad limitaron la participación en este tipo de espacios. Esta fue una reflexión que se conectó más ampliamente

con el sistema social en el que se vivía, con las formas en que se ocupaba el tiempo y con la escasa presencia de espacios de pausa y ocio para los adolescentes.

Sugerencias

Uno de los aprendizajes más significativos de este proceso fue comprender que el problema de investigación no debe de ser trabajado de forma anticipada ni impuesta, se debe llevar a cabo a partir de unas necesidades de significados de realidad compleja y co-construcción de la población mediante un acercamiento directo al contexto. Lo que permitirá repensar los significados de malestar en sus dinámicas cotidianas, quienes son los que vivencian un problema reconociendo que no existe una única versión, sino múltiples formas de significar lo vivido y las posibles limitaciones que pueden surgir en la ejecución del estudio. Desde esta perspectiva es fundamental abrir espacios dialógicos y escucha previa antes del desarrollo que permitirá conocimiento detallado del contexto y facilitará la formulación del problema para la adaptación metodológica desde el inicio, porque se puede construir en consonancia con las necesidades de la comunidad. Propiciando que la construcción del sentido investigativo sea compartida por todas las personas participantes. Un llamado a seguir trabajando como investigadores de segundo orden que co-construyen desde una postura horizontal, colaborativa, contextualizada que vincule los sentidos de los participantes y amplíe sus posibilidades de enunciación.

Referencias

Acevedo, V. E., & Mondragón, O. H. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 2(2), 91–104.
<https://www.redalyc.org/pdf/801/80100503.pdf>

Alvarado, E. M. A., & Barón, R. L. E. (2014). *Factores asociados al estrés en los estudiantes de pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad Santo Tomás según la escala DES* [Trabajo de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás.

Anderson, H. (1997). Conversaciones colaborativas: Conversaciones sobre la práctica en terapia. Desclée de Brouwer.

Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). El cliente es el experto: Un enfoque de no saber en terapia. En S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social* (pp. 25–39). Sage Publications.

Amarís, M. M., Madariaga, O. C., Valle, A. M., & Zambrano, J. (2012). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 107–120. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a07.pdf>

American Psychiatric Association. (2022). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed. texto revisado; DSM-5-TR). Editorial Médica Panamericana.

Alfonso, A. B., Calcines, C. M., Monteagudo, G., & Nieves, A. Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163–178.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es

Albarracín, S. J. P., & Herrera, P. J. S. (2024). *Eficacia de un dispositivo grupal para el desarrollo de la autoestima en adolescentes*. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14260>

Barcelata, B., Durán, C., & Lucio, E. (2004). Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80401308.pdf>

Barraza, M. A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior [Versión electrónica]. *PsicologiaCientífica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-19-caracteristicas-del-estresacademico-de-los-alumnos-de-educacion-mediasuperior.pdf>

Berezin, A. (2013). *La perspectiva dialógica en psicoterapia sistémica: Avanzando hacia una comprensión colaborativa de la terapia* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/112218>

Berrio, G. N., & Mazo, Z. R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65–82. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es

Beiza, A. G. (2015). *Narrativas en torno al proceso de superación de las agresiones sexuales en adolescentes de 12 a 18 años institucionalizado/as en residencias de protección* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131701/Tesis%20Magister%20en%20Psicologia>

g%C3%ADa%20menci%C3%B3n%20Psicolog%C3%ADa%20Cl%C3%ADnica%20Infanto%20Juvenil%20Gretchen%20Beiza%20A.pdf?sequence=1

Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Ciencia y Tecnología.
<https://fad.unsa.edu.pe/bancayseguros/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/Teoria-General-de-los-Sistemas.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_fa

Bowen, M. D. (1978). *La terapia familiar en la práctica clínica*. Bowen Center for the Study of the Family / Georgetown Family Center.
<https://www.buscalibre.com.co/libro-la-terapia-familiar-en-la-practica-clinica/9780965854085/p/48874935>

Butti, F. (2016). *Adolescencia y juventud. Entre los estereotipos y la construcción de la subjetividad*. En II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología (pp. 623–632). Asociación Argentina de Sociología. <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/28153>

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Los usos del relato en la educación* (E. L. Barros, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1990)

Campillo, R. M. (s.f.). Innovaciones en terapia narrativa con el árbol de la vida: intervención con jóvenes que se cortan la piel.
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/09/Marta-Campillo-R.-Esteban-Villegas-Velazquez.pdf>

Capra, F. (2002). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama. <https://www.redalyc.org/journal/200/20057332013/html/>

Cabrejas, S. M. C., Mirapeix, C., & San Juan, G. P. (2017). Aportaciones sistémicas a una concepción integrada de orientación cognitivo analítica extensa aplicada en los adolescentes. *Revista Psicoterapia y Psicodrama*.
http://www.revistapsicoterapiaypsicodrama.org/archivos/Anterior05/3_Cabrejas_Carla.pdf

Ceberio, M. R. (2016). *Terapia breve sistémica: Una breve introducción*.
https://www.academia.edu/29161284/TERAPIA_BREVE_SIST%C3%89MICA?sm=b

Celis, P. R., & Rodríguez, C. M. (2016). *Constructivismo y construccionismo social en psicoterapia: Una perspectiva crítica*. Biblioteca Genesis.
https://books.google.com.co/books?id=hFyCEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbgbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Chamorro, C. M., Mendoza, R. N., & Cárdenas, V. J. (2023). Estrés académico y estilos de aprendizajes en una institución educativa del nivel secundario de Puerto Bermúdez, 2022.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/111347/Chamorro_CMA-SD.pdf?sequence=4

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación* (Capítulos 5 y 6). Medellín, EUA.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>

Constitución Política de Colombia. (1991). <https://www.constituyente.gov.co>

Córdoba, M. E. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/download/13904/19990/55952?inline=1>

Clarke, J. (2024). How narrative therapy works. *Verywell Mind*.
<https://www.verywellmind.com/narrative-therapy-4172956>

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22215>

Dabas, E. (2001). *Redes sociales: niveles de abordaje en la intervención y organización en red*. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/71292/345905/file%20le/>

De Moor, E. L., Van Der Graaff, J., Van Doeselaar, L., Klimstra, T. A., & Branje, S. (2021). With a little help from my friends? Perceived friendship quality and narrative identity in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 384–401.
<https://doi.org/10.1111/jora.12605>

Delfín, R. C., Saldaña, O. C., Cano, G. R., & Peña, V. E. J. (2021). Caracterización de los roles familiares y su impacto en las familias de México. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(Especial 3), 128–141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068276012>

Díaz, B. L., Torruco, G. U., Martínez, H. M., & Varela, R. M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es

Donovan, A. D. (1988). Psicología pediátrica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(001). <https://www.redalyc.org/pdf/805/80520108.pdf>

Duque, G. R. E. (2019). *Fenómenos clínicos entre la escuela, la familia y los psicólogos: Aproximaciones a partir de la teoría de los sistemas complejos adaptativos* [Tesis, Universidad Santo Tomás]. Repositorio USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/22334/Obracompleta.Coleccionpsicologica.2019Duquerosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Estupiñán, J. G. M., & González, O. G. (2015). *Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanas* (1a ed.). Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvb6v71x>

Fonseca, F. J. C. (2015). Los relatos identitarios y la emergencia de las crisis: Diálogos generativos en los proceso de intervención. *ProQuest*. <https://www.proquest.com/openview/2ca7eace9556544770d95cbc3e773012/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1246336>

Garzón, D. I. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: Su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(1), 159–171. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000100014&lng=en&tlng=es

García, S. C. I., & Parada, R. D. A. (2018). “Construcción de adolescencia”: Una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, 85, 347–373. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh85.cach>

Gonzalez, J., & Hernandez, D. (2023). Relación entre estrés percibido en el marco de la pandemia por COVID-19 y el rendimiento académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Santo Tomás de la ciudad de Villavicencio [Trabajo de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás.

Gergen, K., Diazgranados, F. S., & Estrada, M. A. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes. <https://hdl.handle.net/1992/8050>

Gergen, K. J. (1991). *El yo saturado: Dilemas de la identidad en la vida contemporánea*. Basic Books. https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/libros_contenido_extra/39/38618_El_yo_saturado.pdf

Gil, S. M. F., & Ovallos, T. S. G. (2019). *Identidad de género de los adolescentes desde las perspectivas de las redes sociales*. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4409/1/Gil_Ovallos_2019_TG.pdf

González, B. I., & Lorenzo, R. A. (2012). *Propuesta teórica acerca del estrés familiar*. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi122e.pdf>

Goffman, E. (1974). *Análisis de marcos: Un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Harvard University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1975-09476-000>

Guitart, M. E., Nadal, J. M., & Vila, I. (2010). *La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural*. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83613709004.pdf>

Hernández, C. A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. El Búho.

Hernández, R. G., & Díaz, B. F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: Qué sabemos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 1–14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100003

Hernández, C. A. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: Intenciones y realidades. *Universitas Psychologica*, 4(1), 1–11. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000100003

Henao, J. C. (2015). Las formas de reparación en la responsabilidad del Estado: Hacia su unificación sustancial en todas las acciones contra el Estado. *Revista Derecho*, (42), 151–172. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derpri/article/view/4133/4477>

Hirsch, H. (2007). *Qué y cómo: Prácticas en psicoterapia estratégica*. Dunken.

Hurtado, M. A., Montoya, M. M. D., Valencia, L. A. M., & Calzada, L. A. G. (2023). La educación inclusiva en la presencialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Científica General José María Córdova*, 21(1). http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-192X2023000100079

Huang, X., & Lajoie, S. P. (2023). Social emotional interaction in collaborative learning: Why it matters and how can we measure it. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100447. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100447>

Hermans, H. J. M., & Dimaggio, G. (Eds.). (2004). *The dialogical self in psychotherapy*. Brunner-Routledge. https://www.researchgate.net/publication/254840987_The_Dialogical_Self_in_Psychotherapy

Ibarra, M. A. (2004). ¿Qué es la terapia colaborativa? *Athenea Digital*, 6, 1–9. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700513.pdf>

López, R. C. J., & Plazas, R. D. C. (2013). *Identidad narrativa y su reconfiguración desde procesos abductivos en un fenómeno puntuado como psicopatológico* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. División de Ciencias de la Salud, Facultad de Psicología, Maestría en Psicología Clínica y de Familia.

Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Francois, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper, L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B., & Plusquellec, P. (2013). The DeStress for Success Program: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74–87. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>

Marín, T. M. (2017). Prevención de burnout y fatiga por compasión: evaluación de una intervención grupal. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007078018300129>

McAdams, D. P. (2009). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5th ed.). Wiley.

Maturana, H. A., & Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 217–227. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000073>
(Nota: el nombre de la revista y los detalles se ajustaron según el DOI; si no corresponde, me avisas y lo corrijo.)

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano* [PDF]. Ediciones Pedagógicas Chilenas. <https://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Maturana-Romesin-H-El-Sentido-De-Lo-Humano.pdf>

Mardones, I. R., & Escalona, A. E. (2020). Adolescentes en terapia: Intervención desde el enfoque sistémico. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana San Pablo*, 18(2), 280–311.
http://scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000200001

Minuchin, S. (2003). *Familias y terapia familiar* (1ª ed., trad. de la ed. original de 1974). Paidós.

Moreno, C. K. F. (2022). *Motivación académica en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa nacional* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].
https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/4765/1/TL_MorenoCerveraKeisy.pdf

Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo.
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/morin___introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Montoya, A. L. J., Oquendo, D. P. A., & Tórrez, M. D. (2020). Self, autorreferencia y su incidencia en el estilo del terapeuta sistémico. *Tempus Psicológico*, 3 (2), 107-135.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/3387/6889>

Murillo, A. G. J. (2015). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>

Munné, F. (2001). El declive del postmodernismo y el porvenir de la psicología. *Möbius: Revista de epistemología de las ciencias sociales*, 1(1).
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26311>

Munné, F. (2008). *La psicología social como ciencia teórica*. Universidad de Barcelona.
<https://www.kimerius.es/app/download/5797143471/La%2Bpsicolog%C3%ADa%2Bsocial%2Bcomo%2Bciencia%2Bte%C3%B3rica.pdf>

Neudorf, Y. (2016). Structural Family Therapy. *Psychology Today*.
<https://doi.org/10.4135/9781483326573.n1364>

Niño, R. J. A. Castañeda & C. A. E. (2011). Redes conversacionales entre familias y escuelas. Estudios de casos desde un modelo de investigación intervención. Magisterio: Bogotá. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/redes-conversacionales-entre-familias-y-escuelas>

Ohrman, M., & Heltner, E. (2019). *Contemporary case studies in school counseling* (Marguerite Ohrman & E. Heltner, Eds.). Rowman & Littlefield. <https://books.google.at/books?id=qiCgDwAAQBAJ>

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión (CIE-11)*. <https://icd.who.int/>

Pennebaker, J. W. (1999). *Escribir para sanar: El poder terapéutico de expresar emociones*. Editorial Urano.

Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? Rev. Cienc. Salud. Vol 17 (1): 5-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56258058001>

Poon, V. H. K. (2007). Narratives and therapy. *Canadian Family Physician Medecin de Famille Canadien*, 53(11), 1881–1882; author reply 1882-3.

Phipps, W. (2024). *Toward an Integrative Approach: Refiguring Essential Developments in Family Therapy*. Treatment Works Health Care Centre. <https://treatmentworks.co.za/toward-an-integrative-approach-refiguring-essential-developments-in-family-therapy/>

Rayan, A., Harb, A. M., Bageas, M. H., Al Khashashneh, O. Z., & Harb, E. (2022). The relationship of family and school environments with depression, anxiety, and stress among

Jordanian students: A cross-sectional study. SAGE Open Nursing, 8, 23779608221138432.
<https://doi.org/10.1177/23779608221138432>

Regueiro, M. A. (s.f). Conceptos básicos: ¿Qué es el estrés y cómo nos afecta?
<https://www.uma.es/media/files/tallerestr%C3%A9s.pdf>

Rendón, S. L., & Pacheco, Z. R. (2019). Terapia Narrativa Aplicada a un caso de ansiedad Generalizada en Adolescente de 14 años. Obtenido de Scielo.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v17n2/v17n2_a02.pdf

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido* (K. M. Díaz, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 2000).
<https://archive.org/details/ricoeur-paul.-la-memoria-la-historia-el-olvido-ocr-2003>

Rico, A. A. (2005). Políticas sociales y necesidades familiares en Colombia. Naciones Unidas y Cepal. https://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2005/0628/Ana_Rico.pdf

Ricoeur, P. (1999). *La memoria, la historia, el olvido* (K. C. Atencia, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 2000 como *La mémoire, l'histoire, l'oubli*)

Rodríguez, V. B., & Fernández, L. A. (2012). Terapia Narrativa Basada en Atención Plena para la Depresión. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433025616.pdf>

Robles, M. B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. Rev Mex Pediatr. 2008;75(1):29-34.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>

Salazar G. M. E. (2021). Estado del arte: familia y escuela como configuradores de identidad en escenarios virtuales. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás Colombia]. Repositorio Institucional.

Sandoval, A. R., Vilela, E. M. A., Mejía, C. R., & Caballero, A. J. (2018). Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria. *Revista chilena de pediatría*, 89(2), 208–215. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062018000200208

Serebrinsky, H. (2012). Psicoterapia de grupo. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”*, 10(2), 132–155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545462001>

Selye, H. (1976). *El estrés de la vida* (2.^a ed., rev.). McGraw-Hill.

Sluzki, C. E. (1996). *Intervención en redes sociales: La terapia familiar desde una perspectiva relacional*. Paidós.

Touriñan, L. J.M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728823>

Torres, A. P., Palmito, M. J. y Motato, M. (2023). Las Habilidades Terapéuticas son un factor determinante en la Relación Colaborativa en psicoterapia con niños niñas y adolescentes. Universidad Católica de Pereira. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10785/15808>

Vásquez, C. S.V. & Neira, L. J. B. (2024) Eficacia de un dispositivo grupal para el entrenamiento de habilidades sociales. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14258>

Vera, P. B. L., & Lugo, O. S. (2016). Matriz de consistencia metodológica. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 4(8).

<https://doi.org/10.29057/esh.v4i8.318>

Viñas Poch, F., González-Carrasco, M., García-Alandete, J., Malo Cerrato, S., Casas, F., y Alsinet, C. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 27-34. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282015000100024&script=sci_arttext

Von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. https://monoskop.org/images/2/24/Von_Foerster_Heinz_Las_semillas_de_la_cibernetica_1991.pdf

Winslade, J., & Monk, G. (2000). *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Anexos

Anexo 1. Consentimiento y Asentimiento Informado

Este anexo incluye los formatos de consentimiento informado firmados por los acudientes y el orientador de la institución, así como los formatos de asentimiento por parte de los adolescentes participantes en el proceso de investigación-intervención. Los documentos reflejan el compromiso ético y la participación voluntaria y consciente de todos los actores implicados en el sistema de relaciones abordado.

Anexo 2. Informe de Devolución

Incluye el documento de retroalimentación entregado a la institución educativa, el cual resume los principales objetivos, aprendizajes y transformaciones observadas en el proceso.

Anexo 3. Matriz de Transcripción e Interpretación de Escenarios

Contiene la matriz sistematizada de las transcripciones correspondientes a los cinco escenarios grupales desarrollados. Se presenta en tres niveles: descriptivo, interpretativo y analítico, destacando las categorías emergentes construidas colectivamente a lo largo del proceso.