



**Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología**

Consejería: ¿Aporte o desafío al rol del psicólogo escolar?

Memoria para optar al título de Psicólogo

Autor:

Lic. Ignacio Guzmán Martínez

Profesor Patrocinante:

Pablo Valdivieso Tocornal

Santiago, 2013

Resumen

Respecto al rol del psicólogo escolar, se observa aún en la literatura indefiniciones y conflictos referentes a éste, siendo uno de ellos el límite entre lo educativo y lo clínico. Ante esto, esta investigación profundiza de manera teórica los conceptos de consejería y su aplicación escolar (consejería escolar) como prácticas que se insertan en este debate intentando develar sus potencialidades y limitantes al trabajo en la escuela. Se observa una similitud de funciones entre el consejero escolar y el orientador. Al mismo tiempo, ambos cargos se observan como potenciales lugares posibles de ocupar por el psicólogo en la escuela, entregando la consejería escolar herramientas que permiten trabajar dificultades que ha encontrado el rol clínico construido por el psicólogo escolar y el sistema educativo chileno.

Palabras claves: Consejería, consejería escolar, orientación, rol del psicólogo escolar

Índice

Resumen.....	2
Índice	3
Introducción	4
Objetivos.....	7
Desarrollo	8
1. <i>Consejería</i>	8
1.1 <i>Orígenes de la práctica</i>	8
1.2 <i>Corrientes Teóricas en Consejería</i>	11
1.3 <i>Consejería y sus características.</i>	15
1.3.1 <i>Modalidades de la consejería</i>	18
1.3.2 <i>Consejería y Psicoterapia</i>	19
2. <i>Consejería Escolar</i>	20
2.1 <i>Concepciones y características</i>	20
2.2 <i>Origen y Desarrollo Histórico del School Counseling en EE.UU.</i>	23
2.3 <i>Características del consejero escolar</i>	24
2.3.1 <i>Dificultades y proyecciones</i>	26
2.4 <i>Ejemplos de aplicación en la escuela y otros ámbitos educativos</i>	29
2.4.1 <i>Experiencia 1: Consejería como medio para abordar el bullying</i>	29
2.4.2 <i>Experiencia 2: Universidad de Puerto Rico y consejería con estudiantes</i>	30
3. <i>Orientación</i>	31
4. <i>Rol del Psicólogo Escolar/Educacional</i>	34
Conclusiones	37
Referencias.....	41

Introducción

El rol del psicólogo en la escuela, tal como toda profesión, ha tenido un desarrollo acorde a las necesidades de los sujetos, de las instituciones y a las características contextuales de cada época. Por esta razón, ha adoptado diversas modalidades y caminos con el propósito de responder a éstas (Farrell, 2009; Rivera, 2011).

Se diferencian cuatro momentos en el desarrollo de la psicología escolar (Ancer, Muñiz y Sánchez, 2011; Muñoz, García y Sánchez, 1997): el primero caracterizado por el estudio de las diferencias individuales y la administración de test, ligándose así a la educación especial; un segundo momento que intenta superar el diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje atendiendo a aspectos emocionales, afectivos y sociales de los estudiantes; el tercero que ve al psicólogo escolar como el encargado de integrar a los profesores en la psicología y en la metodología didáctica; y finalmente un momento que propone superar la intervención individualizada rescatando la importancia del contexto a través de teorías sistémicas, ecológicas y la psicología comunitaria.

Este desarrollo se ha visto marcado por una incertidumbre respecto del futuro de la profesión (Farrell, 2009), una (in)definición de su labor (Parra, 2009) así como un rol en construcción (Valdez, 2001), donde además existirían aún debates no resueltos dentro de la profesión, tales como la relación del psicólogo en la escuela con otros profesionales, su relación con los contratantes o el equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo grupal (Farrell, 2009).

Así, Bardón (1983, citado en Muñoz et al., 1997) plantea que la evolución de la psicología escolar sería un proceso de acumulación de funciones que van añadiéndose sobre las anteriores más que un desarrollo hacia nuevos planteamientos.

Asimismo, Ancer et al. (2011) plantean que si bien en la actualidad la psicología escolar se orienta hacia un enfoque sistémico como modelo de intervención, en la práctica predomina aún un enfoque clínico. Donde se observan percepciones del psicólogo como el clínico superespecializado que llega a la escuela (Selvini, 1986) o como un diagnosticador que favorece la derivación (Valdez, 2001), a la vez que se le define desde

la negación de lo clínico ('el psicólogo en la escuela no hace terapia') pero se observa que mantiene dinámicas homologables a ésta (Ramírez, 1997 citado en Parra, 2009).

De este modo, en la literatura se observa que el debate referido al límite entre lo educacional y lo clínico respecto del trabajo del psicólogo en la escuela se encuentra aún vigente. Este no sólo estaría referido al desarrollo histórico de la disciplina sino también a su definición práctica y a su identidad profesional.

Un ejemplo de las prácticas del psicólogo escolar que nos sitúa en este debate es la consejería (o *counseling* en su idioma original), la cual es entendida como una relación entre dos o más personas que se enfoca a orientar, ayudar, informar, apoyar y tratar (González y Arriagada, 2004). Surge como práctica desde el trabajo clínico y se inserta en la escuela así como en otros ámbitos de desempeño del psicólogo.

La consejería escolar ha tenido un crecimiento considerable en los últimos años (McElearney, Adamson, Shevlin & Bunting, 2013). Así, en la escuela es una práctica usada para abordar directamente el bienestar general de los estudiantes (Hanley, Sefi & Lennie, 2011; Truneckova y Viney, 2012) o tareas más específicas como la orientación, ya sea escolar o profesional (Bausela, 2004; Muñoz et al., 1997).

En el Reino Unido por ejemplo, es una práctica ya instalada. Hanley et al. (2011) exponen que el 75% de escuelas en el Reino Unido tienen un consejero disponible para los estudiantes y que están siendo introducidos en toda escuela de Wales, Irlanda del Norte y Escocia. Como se observa, estos datos difieren de la realidad latinoamericana o chilena. Centrándonos en esta última, es desconocida la incidencia de la consejería escolar en la vida de las escuelas, y con mayor razón si es útil a ésta.

Un primer acercamiento a la literatura referida a la consejería fue poco fructífera cuando nos referíamos a Chile, y aún más escasa cuando hablábamos de consejería escolar. Por esto, fue común encontrar escritos referidos a la consejería en Salud como prevención o acompañamiento en casos de VIH y cáncer por ejemplo, pero referido a la consejería escolar la literatura era principalmente extranjera.

En este contexto, surgen diversas preguntas acerca del estado de la consejería escolar en Chile: ¿es utilizada, con qué objetivos, desde qué modelos? Mi primera aproximación a la escuela, durante la práctica profesional, fue a través de un espacio de consejería. Según esa experiencia, se observa en ésta una práctica posible de potenciar y con aportes importantes a las escuelas. A pesar de esto, se hace necesario profundizar en ella y evaluar su potencialidad en el contexto chileno, razón que origina esta memoria.

Así, para efectos de este trabajo la pregunta de investigación refiere a **qué se entiende por consejería y consejería escolar**, como medio para describir cuáles son sus potencialidades para la escuela y para la especificación del rol del psicólogo escolar. De este modo, se pretende realizar una revisión teórica acerca del concepto consejería con el fin de sistematizar un cuerpo teórico que permita comprender su origen, su desarrollo y sus posibles potencialidades en la escuela y en el ámbito educativo.

Esto permitiría comprenderla y en futuras investigaciones profundizar, conocer su potencial en la realidad chilena y ya específicamente en la escuela, si es una práctica usada y de qué manera influye en la identidad del psicólogo escolar chileno. A la vez, se plantea esta investigación como un posible aporte a la reflexión de la práctica, generando elementos que permitan cuestionar la “importación inocente” de modelos extranjeros fuera del contexto al cual responden en sus orígenes.

Lo anterior surge como relevante ya que existe evidencia del impacto de programas escolares enfocados en la salud mental de jóvenes tanto en ámbitos emocionales, comportamentales y sociales como en logros académicos (Reicher, 2010 citado en Miller et al., 2013), además de haber demostrado eficacia la consejería en la integración escolar, en orientación, en temas de crecimiento personal, mejora del autoestima y motivación, planificación de metas, entre otros (Monereo, 1985).

Al mismo tiempo, y respecto a mi experiencia personal, se observó la evaluación positiva de la experiencia de consejería escolar realizada durante el año 2012 tanto por los estudiantes consultantes como los profesores, quienes coincidían en que el espacio ayudaba principalmente a cuidar un espacio importante de la vida de los jóvenes que actualmente la escuela no logra abarcar.

Objetivos

Objetivo General:

Describir el concepto consejería con foco en la consejería escolar.

Objetivos específicos:

Describir las potencialidades de la consejería para la escuela y para la especificación del rol del psicólogo en la escuela

Describir las limitaciones de la consejería escolar para la escuela y para la especificación del rol del psicólogo en la escuela

Desarrollo

Para lograr el objetivo planteado en esta memoria, se abordarán a continuación cuatro capítulos, los cuales resumen hallazgos y reflexiones respecto de los conceptos de consejería, consejería escolar, la función de orientación y rol del psicólogo escolar.

Primero, se abordará el concepto de consejería con el objetivo de comprender de manera general qué se entiende por ésta y cuáles son sus implicancias prácticas y teóricas. Para ello, se abordará en un inicio su origen histórico (centrándose en las variables contextuales), su desarrollo a través de los modelos teóricos que la sustentan y finalmente las características y concepciones respecto de ésta encontradas en la literatura. En segundo lugar, se abordará el concepto de consejería escolar como medio para acotar en el contexto educativo la aplicación de la consejería y así conocer las concepciones de ésta, su desarrollo histórico y las funciones y desafíos.

Posteriormente, en último lugar se abordarán las funciones descritas para el orientador en la escuela así como el estado del rol del psicólogo a fin de contrastar los conceptos de consejería y consejería escolar con la realidad chilena. Permitiendo cerrar este trabajo con una reflexión centrada en las potencialidades y dificultades que la consejería encontraría en nuestro contexto.

1. Consejería

Son diversas las conceptualizaciones que podemos encontrar en la literatura acerca de consejería. Con el fin de comprender qué se entiende por ella, el sentido de la práctica y sus características, se abordarán en este capítulo su origen, los modelos teóricos que la definen y las concepciones de diversos autores frente a ésta.

1.1 Orígenes de la práctica

El término *counseling* o *counselling* (formas ortográficas para el concepto en Estados Unidos y el Reino Unido respectivamente) es traducido en la literatura como Consejería. Si revisamos las traducciones literales de diccionarios *on-line* para éstos,

observamos que el *counseling* alude a conceptos como el asesoramiento con derivados que van desde el consejo hasta la terapia y la psicoterapia [Ver www.wordreference.com]. Estas traducciones serían poco fieles al sentido del *counseling* (Comisión Nacional del SIDA [CONASIDA], 2002; González y Arriagada, 2004).

Como explican González y Arriagada (2004), que la traducción literal del término aluda en castellano al ‘consejo’ estaría alejándonos de la esencia de la relación que plantea la *consejería*. Esto debido a que el consejo evoca vínculos centrados en acciones verticales y por tanto autoritarias, que dotan al consejero del conocimiento y poder para dar indicaciones a otro sobre su vida, opuesto al vínculo horizontal propuesto por la práctica (Ortiz, 1996 citado en CONASIDA, 2002).

Para González (s.f.), lo anterior sería la razón por la cual en la literatura se puede encontrar a la consejería bajo diferentes nombres. Por ejemplo: relación de Ayuda, Coaching, Asesoría, Asesoría psicológica, etc., pero lo importante de ésta es que la ayuda se enfoque en que en la persona se produzca un proceso de reflexión en torno a su problemática o situación que lo busca a solicitar apoyo, de manera que las decisiones sean tomadas de forma voluntaria e informada.

Como se observa, una primera línea de significación del término refiere a una relación de ayuda. Así, se entiende por consejería a una relación entre dos o más personas que se enfoca a “orientar, ayudar, informar, apoyar y tratar” (González y Arriagada, 2004, p. 3). Esta relación de ayuda responde al contexto sociocultural que le dio origen a la práctica.

Rivera (2011) sitúa el nacimiento de la consejería en la segunda mitad del siglo XX y adjudica su inicio a Carl Rogers con las obras *Counseling and Psychotherapy* y *Client – Centered Therapy*, en las cuales se plantea la necesidad de ver al cliente como un individuo total y único. Asimismo lo hace King (1999, citado en Tatar, 2008), quien adjudica como fuentes de profunda influencia para la emergencia del movimiento de consejería el paradigma humanista y la aproximación centrada en la persona de Rogers.

Tourette-Turgis (1996, citada en CONASIDA, 2002) propone que la consejería surge en Estados Unidos a principios del siglo XX en el contexto de la crisis social norteamericana. Su nacimiento y desarrollo se vieron influidos por movimientos sociales, corrientes técnicas y teóricas entre ellas: la psicometría, la salud mental, la Terapia Centrada en el Cliente de Rogers, etc.

Whiteley (1984, citado en Rivera, 2011) expone que fueron cinco las condiciones o fuerzas que propician el surgimiento de la Consejería: “el llamado movimiento de la Reforma Social, el surgimiento de la orientación vocacional, el desarrollo de la psicometría, la elaboración de nuevas teorías, los enfoques psicológicos y los rápidos cambios sociales” (p. 3).

Tourette-Turgis (1996 citada en González y Arriagada, 2004) agrega el marco social que da origen a la consejería, potenciándose la búsqueda de espacios de ayuda:

Aumento de los fenómenos de exclusión, el incremento de la pobreza y la estigmatización social donde la demanda se centra en la solicitud de ayuda para sobrevivir, para enfrentar situaciones de inmensa angustia a consecuencia de la acumulación de situaciones como la notificación de seropositividad, la pérdida de empleo, el fallecimiento de un ser querido, la supresión de recurso, la notificación de expulsión de territorio. La urgencia concreta de estas situaciones predomina sobre el tiempo de elaboración psíquico necesario. (pp. 3-4)

Asimismo, se observa la Segunda Guerra Mundial como una fuente de incidencia para el surgimiento de la consejería. Posterior a ésta, el retorno de los soldados a sus hogares constituyó un difícil proceso de ajuste en su vida profesional, social, familiar y psicológica (Abrey, 1977 citado en Rivera, 2011), el cual no pudo ser abarcado por los modelos de salud existentes.

Rogers (1981) plantea que los años 20 fueron una época donde lo que primó fue el interés diagnóstico y analítico hacia las personas. Éste, lo caracteriza como un período sobrecargado por los test, los registros personales y los diagnósticos “superelaborados con un gran lujo de terminología” (p.15). Por el contrario, expone que para la actualidad

de sus trabajos, lo anterior fue modificándose hacia un interés directo en la persona y su adaptación. Se avanza así hacia la terapia por sobre el diagnóstico y en dirección a la comprensión de los individuos por sobre el interés en los procesos de ayuda.

Además, el autor explica que los procesos terapéuticos anteriores al enfoque de consejería planteado por él, eran principalmente de carácter directivo. En éstos, el ayudador (a quién se le solicita ayuda) es quien tiene la respuesta o el saber que entrega dirección al cliente. Se plantearía así al consejero como alguien más competente para proponer metas y valores a seguir al sujeto consultante (Rogers, 1981).

Rivera (2011) expone que ya para la década de los '70 la *American Psychological Association* establece la diferencia entre los programas de psicología clínica y los de psicología en consejería, donde los primeros trabajarían desde la psicopatología y tratamientos médicos mientras que la segunda enfatizaría aspectos vocacionales y de salud de los individuos que tienen problemas y dificultades de vida. Esto último no sería tal, ya que ambos campos se desarrollaron “en los mismos escenarios laborales y terapéuticos, usando modalidades iguales de intervenciones psicoterapéuticas” (p. 4).

Termina Rivera (2011) con una reflexión acerca del estado de la consejería, en la cual plantea que sus principales marcos terapéuticos se relacionan a aspectos remediales, preventivos y psicoeducativos. Y que por lo tanto es un deber atender “las necesidades que enfrenta los seres humanos sin gravedad patológica, pero a su vez importantes para mejorar la estabilidad y buen funcionamiento de los mismos” (p. 8).

1.2 *Corrientes Teóricas en Consejería*

Si bien es a Carl Rogers a quien se le adjudica el surgimiento de la consejería (CONASIDA, 2002; Rivera, 2011; Tatar, 2008; Undurraga, González y Calderón, 2006), en la actualidad son diferentes las corrientes teóricas aplicadas en consejería con un foco y/o sentido variado respecto de la relación entre consejero y consultante (González y Arriagada, 2004).

González y Arriagada (2004) explican que las diferencias entre las vertientes teóricas se basan principalmente en sus representaciones del ser humano, lo que lo aqueja, la naturaleza de la relación, los objetivos de la relación de ayuda, las técnicas usadas y los tipos de clientes a los cuales esta ayuda se adapta.

A continuación, se presenta un resumen de la sistematización propuesta por estos autores. La cual se basa en Tourette-Tourgis y define cuatro enfoques: el cognitivo-comportamental, la corriente psicoanalítica, la consejería existencialista y la consejería centrada en la persona.

- Enfoque cognitivo-comportamental:

La consejería estaría centrada en modificar el sistema de creencias personales donde el objetivo principal es “entender cómo el individuo construye su percepción y su conocimiento de la realidad, cómo toma decisiones a partir de múltiples opciones y cómo actúa y se comporta frente a la realidad” (Tourette-Tourgis, 1996 citado en González y Arriagada, 2004, p. 5).

Exponen que se ha desarrollado en áreas como la salud, la prevención y la educación frente a un público que denominan como “que sufren, si se puede decir así, de una pérdida o un déficit de sus capacidades adquiridas” (González y Arriagada, 2004, p. 5). Así, los principales campos de aplicación refieren a tratamiento de ansiedades, fobias, reacciones post-traumáticas, problemas sexuales, toxicomanías y dependencias. Específicamente en países anglosajones donde se ha desarrollado como psicología de la salud y medicina comportamental.

Un ejemplo aplicado de esta corriente es la consejería a adolescentes descrita por Millán, Morera y Vargas (2007), quienes la definen como una estrategia educativa que busca cambios en la conducta de manera voluntaria y que tengan un impacto en la salud. Asimismo, CONASIDA (2006) destaca lo útil que resulta para acciones vinculadas a “realización de exámenes, entrega de diagnóstico, como también para apoyar la necesidad de incorporar hábitos o conductas de auto cuidado, apoyar la adherencia a los tratamientos, entre muchas otras” (p. 8).

- Corriente psicoanalítica en consejería:

Según González y Arriagada (2004) no existiría una definición o manual preciso de ésta. A nivel de práctica estaría basada en el tratamiento del síntoma y del malestar. Donde las características del proceso (número, frecuencia y duración de las entrevistas) estarían determinadas por las necesidades momentáneas del paciente y su nivel de desarrollo. Es definida como:

La adaptación libre y deliberada, realizada por un practicante de consejería, de las ideas y las técnicas psicoanalíticas con el fin de ayudar a sus clientes a enfrentar situaciones difíciles y a efectuar cambios en la realidad en la cual viven (González y Arriagada, 2004, pp. 6-7).

- La consejería existencialista:

Se fundamenta en la filosofía, psiquiatría, psicología y teología. Busca comprender las formas de ser en el mundo y las emociones del ser humano enfocándose en la experiencia subjetiva de cada persona. Se centra entonces en la vida de la persona más que en su personalidad (González y Arriagada, 2004).

Busca ayudar a desarrollar y consolidar las capacidades personales de los individuos para afrontar la vida, motivando a la vez la búsqueda de valores e ideales que guían el ser y actuar:

Para este enfoque el ser humano es responsable de sus actos y puede llegar a ser más feliz confrontándose a la realidad. La elección de su posición en el mundo le pertenece aún si otra persona lo ayuda a encontrarla. La única realidad que pertenece a los individuos es la realización de sus proyectos (González y Arriagada, 2004, p. 7)

Desde la práctica, refieren que el foco de la consejería está puesto en el encuentro del cliente consigo mismo y no en el encuentro ayudador-cliente. Es decir, no se busca

que el cliente reconstruya relaciones anteriores o a los otros en la relación establecida en la consejería sino que se confronte a sí mismo y a su vida con el fin de que busque develar el conjunto más amplio de fenómenos que rigen y definen su vida, yendo más allá del aprender nuevas competencias o eliminar un síntoma (González y Arriagada, 2004).

- Consejería centrada en la persona

El principal autor de referencia es Carl Rogers, como se mencionó anteriormente, quien plantea que “la consejería busca lograr un reencuentro de la persona con sus capacidades, sus fuerzas y su potencial existente” (González y Arriagada, 2004, p. 8).

Este modelo concibe al ser humano como seres capaces de desarrollar y regular su propio comportamiento, tendiendo al crecimiento, madurez, salud y adaptación. Así, la consejería buscaría facilitar este proceso no centrándose en los problemas sino que a través de los aspectos afectivos y las vivencias de la persona. Se intenta trabajar con la percepción del mundo del cliente a través de la empatía como principal medio, “renunciando a toda pretensión de realidad objetiva y haciendo abstracciones de su propio universo de referencia sin perder contacto con él” (González y Arriagada, 2004, p. 8).

Charmichael, en la introducción de *Counseling & Psychotherapy*, se refiere al modelo centrado en la persona propuesto por Rogers (1981):

Esta nueva ‘forma de pensamiento’ consiste en abandonar no solamente toda actitud de juicio, de apoyo, de explicación o de investigación, para dejar aparecer lo vivido por el cliente, sino en abandonar incluso toda actitud ‘psicológica’ o ‘psiquiátrica’ que consista o bien en buscar primero la categoría gnoseológica del enfermo o una etiqueta clínica que aplicarle, o bien en tratar de encontrar la manera en que ha atravesado etapas históricas caracterizadas y definidas *a priori* (p. 10)

La empatía como base para el proceso permite al cliente sentirse lo suficientemente importante, restaurando su autoestima y facilitando la disminución de mecanismos de defensa y la aceptación de las emociones. Se abre así la posibilidad a

nuevos niveles de comprensión, los cuales sumados a una expresión de sentimientos auténticos por parte del consejero/a, favorecen que el cliente se contacte con sus propios sentimientos (González y Arriagada, 2004).

De este modo, el lugar del consejero está dotado de humanidad mostrándose como un ser con afectos, sentimientos y sentidos propios. Se deja así la neutralidad de lado y se basa este en la aceptación o mirada positiva incondicional, la cual implica una actitud positiva y receptiva hacia el cliente (González y Arriagada, 2004).

Finalmente, se busca volver a dar el poder al cliente:

Volver a dar el poder al cliente es el verdadero sentido de la orientación no directiva que, en nuestra cultura autoritaria y jerárquica, ha sido falsificada y asociada al “laisser-faire” (dejar hacer). De hecho, lograr que el cliente llegue a considerarse como el principal juez y árbitro de su vida requiere de un conjunto de actividades e intervenciones de parte del ayudador. (González y Arriagada, 2004, p. 9)

1.3 *Consejería y sus características.*

Como ya se dijo, las concepciones acerca de la consejería son variadas así como el foco y el objetivo de la relación establecida. Como medio para organizar esta diversidad, se presentan a continuación dos categorías que agrupan las concepciones revisadas: un grupo que destaca la sola resolución del problema como objetivo y un grupo que se centra en la relación misma de la consejería y los objetivos producto de ésta.

Como ejemplos de la primera categoría, Bidwell y Champey definen la consejería como “una relación en la cual una persona intenta ayudar a otra a comprender y a resolver los problemas a los cuales se ve enfrentado” (1958 citado en González y Arriagada, 2004, p. 3). El Ministerio de Salud a través de CONASIDA (2006), entiende la consejería como un proceso de apoyo a la persona para la toma de decisiones a través de un conjunto de prácticas que permitan orientar, ayudar, informar y apoyar en toda su dimensión las necesidades de las personas.

En la Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes, el Ministerio de Salud [MINSAL] (2011) precisa respecto de la definición de consejería: “proceso en el que un profesional capacitado, escucha, informa y orienta a adolescentes o jóvenes, mujeres y hombres, a tomar decisiones personales relacionadas con la temática consultada, brindando información amplia y veraz, considerando sus necesidades y problemática particular” (p. 23).

Además de lo anterior, expone como medio para clarificar el concepto lo que esta no es, destacando que la sola entrega de información, consejos, sugerencias o recomendaciones no corresponden a un proceso de consejería. Destaca así una actitud del profesional que debe evitar la sola realización de entrevistas, donde no se debe influir sobre las creencias o conductas ni influir mediante advertencias, amenazas, disciplina u otros modos de obligar (MINSAL, 2011).

La Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2005) en contexto de salud sexual y reproductiva en adolescentes, conceptualiza la consejería como un encuentro entre un proveedor y un joven consultante en una atmósfera comprensiva, donde el primero funciona como un facilitador de cambios de comportamiento para el segundo.

Finalmente, Gonzalez y Arriagada (2004) proponen:

La consejería, forma de acompañamiento psicológico y social, designa una situación en la cual dos personas entran en relación, una de las cuales recurre a la otra solicitándole un apoyo con el fin de tratar, resolver asumir uno o los problemas que la aquejan. La consejera, lejos de dar “consejo” apoya al otro en su búsqueda de respuestas creando un espacio de conversación con otro u otros (...) se generan condiciones favorables para potenciar la reflexividad. (p. 4)

Agregan González y Arriagada (2004) que consejero/a y consultante buscan integrar la realidad en la demanda, por lo que se exige del primero poseer una formación complementaria según el campo específico en el cual interviene. Con esto, se cumpliría con la posición de informar, orientar y acompañar psicológica y socialmente:

La situación de ayuda, no sólo apunta a proceso psicológicos internos, sino que debe lograr que la persona se integre en sus diferentes dimensiones de vida. La relación de ayuda se amplifica del ámbito individual y psicológico al ámbito social y colectivo, es decir, en lo familiar, lo comunitario. Desde esta óptica la ayuda tiene un carácter psicosocial. (González y Arriagada, 2004, p. 4)

Como observamos de las enunciaciones anteriores, la consejería es definida poniendo el foco en el problema y los medios para llegar a la resolución de éste. En cambio, la segunda categoría se enfoca en la relación misma que la consejería propone y en resultados que van más allá de la sola solución del problema.

González (s.f.) plantea desde la consejería familiar que el objetivo de ésta es el fomentar la autonomía de las personas respecto a su ambiente social, profesional y cultural, entregando así herramientas a la persona para que pueda afrontar situaciones que producen alteraciones de la dinámica familiar a través del diálogo.

Lines (2002, citado en Tatar, 2008) señala que la consejería busca enfatizar la búsqueda de la individuación entre los clientes, donde ésta es percibida como reforzadora de los clientes para ser auto-assertivos, auto-expresivos o para constituirse en individuos” (p. 125).

Rivera (2011) define la consejería como una especialidad que trabaja con los problemas de vida de los consultantes, asumiendo que los conflictos no son obstáculos sino posibilidades “mediante los cuales se puede desarrollar madurez y crecimiento psicológico en los individuos” (p. 3).

Rogers (1981) en su obra *Counseling and Psychotherapy*, entiende la consejería (‘orientación psicológica’ es la traducción del término *counseling* en el texto) como:

Proceso encaminado a provocar un cambio constructivo de actitud en el cliente a través de entrevistas individuales, una serie de contactos directos con el individuo que tienen como fin ofrecerle una ayuda para cambiar sus actitudes y su conducta.

En síntesis, la orientación psicológica es una relación estructurada y permisiva que permite al cliente comprenderse mejor a sí mismo, de tal manera que pueda ir dando pasos positivos a la luz del nuevo enfoque que quiere dar a su vida. (p. 354)

Finalmente, Faiver, Eisengart y Colonna (2000 citado en OPS, 2005) definen la consejería como “un proceso interactivo que involucra a un consejero profesionalmente capacitado y a un cliente, y tiene el propósito de mejorar el nivel de funcionamiento del cliente” (p. 12) y agregan:

el consejero y el cliente trabajan en conjunto como aliados, ayudando el primero a crecer al segundo y a cambiar a través de la fijación de metas, el desarrollo de nuevas maneras de interpretar y manejar situaciones problemáticas, enseñándoles a utilizar recursos internos y externos de una manera más efectiva. (OPS, 2005, p. 12)

González y Arriagada (2004) proponen que a pesar de las diferentes definiciones producto de las diversas orientaciones teóricas, tres elementos son comunes en éstas: es un proceso el cual puede tener una duración breve; no puede ser reducida a una única intervención; y busca propiciar un cambio o el mejoramiento del estado psicológico del solicitante, siendo este un grupo o un individuo.

1.3.1 *Modalidades de la consejería*

Tomando esta última idea planteada, observamos otra característica de la consejería ya expuesta por González (s.f.): la consejería puede ser individual o grupal. Salazar et al. (2012) definen la consejería grupal como “un proceso colaborativo que facilita el progreso psico-educativo de la persona hacia metas y objetivos comunes entre el grupo de iguales” (p. 7).

Entonces, la consejería individual se dirige a una sola persona con el objetivo de “encaminarlo a aceptarse y utilizar estrategias adecuadas para la resolución de conflictos que se le presentan en la vida cotidiana durante un periodo de tiempo específico” (Salazar et al., 2012, p. 10) mientras que la consejería grupal se dirige a un grupo de persona y

consta de un conjunto de acciones que buscan guiar “hacia el autoconocimiento, la autocomprensión, el establecimiento de valores dentro del grupo, el desarrollo de habilidades sociales y facilitar la resolución de problemas de la vida diaria, utilizando apoyo interpersonal y destrezas aprendidas en la convivencia grupal” (Salazar et al., p. 10). Con esto, hacen hincapié en que las características individuales de los usuarios son abordadas por la consejería grupal pero a la vez se reconoce la influencia de ámbitos que van más allá del individuo y que son inseparables de éste, tales como el contexto socio-cultural y la influencia de otras personas significativas (Salazar et al., 2012).

1.3.2 *Consejería y Psicoterapia*

Otro aspecto usado para la definición del término consejería es la comparación y común oposición entre ésta y la psicoterapia. Por ejemplo, González (s.f.) cuando define la consejería hace hincapié en que ésta no es una psicoterapia.

De manera general, ambos conceptos se presentan como diferentes aludiendo a que el segundo refiere a problemas de salud mental o psicopatologías. Salazar et al. (2012) partiendo de la definición de conductas “normales o apropiadas” y “conductas anormales o inapropiadas” hacen hincapié en que la orientación y la consejería (individual y grupal) se enfocan en el primer aspecto mientras que la psicoterapia tiene su centro de interés en trabajar la conducta anormal o inadaptada, la cual afectaría la salud mental. De igual manera, el MINSAL (2011) propone que es la psicoterapia la que se enfocaría en problemas de la esfera de la salud mental y no la consejería.

Asimismo, según la OPS (2005) la consejería “se centra en problemas de comportamiento específicos o en desafíos en el desarrollo normal de la vida más que en cambios de personalidad o el manejo de enfermedades mentales o patologías severas” (p. 12).

Por lo tanto, la diferencia entre ambas prácticas radicaría principalmente en lo planteado por Rogers (1981) respecto de los diagnósticos y las categorías gnoseológicas, donde estos corresponderían a la psicoterapia, ya que la consejería no necesitaría de ellos para conseguir su objetivo de mejora de los consultantes.

En síntesis, se entiende la consejería como una relación de ayuda que surge del intento de superar los diagnósticos pre-escritos y estándares para responder a las necesidades de los sujetos. Así, su foco está en el bienestar general de la persona (bio-psico-social) y sus formas variarán según el modelo teórico al cual adscriba. De este modo, su aplicación se extiende en diferentes ámbitos al no preocuparse de la ‘enfermedad o no enfermedad’ de los sujetos sino más bien de su malestar y/o obstáculos a superar en el desarrollo personal y social de los consultantes. Otorgándole a éstos un lugar fundamental en el proceso el cual el consejero sólo apoya/acompaña.

2. *Consejería Escolar*

Como se observa del capítulo anterior, la consejería tiene diversas aplicaciones según el modelo teórico, el foco del problema, el público con quien se trabaja, las modalidades, etc. A continuación, se abordará específicamente su aplicación en la escuela a través de la consejería escolar o *school counseling*. Para ello, se presentarán conceptualizaciones generales del modelo, su historia y desarrollo en EE.UU (lugar donde surge como modelo de intervención), las características y áreas de trabajo del consejero y algunos ejemplos de aplicación en ámbitos educativos.

2.1 *Concepciones y características*

Un primer acercamiento a las concepciones de la consejería escolar la entrega Salazar et al. (2012) quienes explican que la consejería en el ámbito educativo puede ser tanto individual o grupal, y son todas las acciones realizadas y previamente planificadas por un orientador u otro especialista “con el propósito de estimular en el alumno participante el conocimiento y aceptación de sí mismo, la construcción de valores, habilidades sociales, actitudes y hábitos positivos que fortalezcan su trabajo escolar y su formación integral” (p. 10).

Como se observa, existe la relación de ayuda planteada en las concepciones enunciadas en el primer capítulo de este trabajo, pero los objetivos de esta relación ahora tienen su foco en el desarrollo del estudiante, tanto a nivel integral como escolar.

Miller, Taha & Jensen (2013) explican que los modelos del siglo XXI de consejería escolar buscan que se consideren las preocupaciones a la base de los problemas de los estudiantes, las cuales influyen en la experiencia de éstos tanto en ámbitos personales como escolares. Por lo tanto, el consejero necesita ser sensible a las necesidades dentro de la cultura educativa, al desarrollo emocional y social de los estudiantes, así como a temas culturales/raciales.

La cultura de la consejería, explican los autores, se centra en la dinámica individual o de pequeños grupos. El consejero se interesa por como las circunstancias afectan los sentimientos individuales, las emociones y las estrategias de solución de conflictos. Además, examinan como en pequeños grupos los miembros interactúan, se apoyan y se desarrollan a través de la consejería (Miller et al., 2013).

Así, se puede trabajar en torno a la autogestión, las relaciones entre pares, la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades organizativas enfatizando la singularidad de cada estudiante y destacando sus fortalezas. Para todo lo anterior, la relación consejero-estudiante y la confidencialidad son básicas (Miller et al., 2013).

Monereo (1985) al referirse a los sistemas de orientación, consulta y asesoramiento describe que es a partir de sus profesionales que se pueden observar las características y funcionamiento de cada uno. Así, siendo el consejero el profesional del modelo de *counseling*, explica que éste trabaja principalmente los conflictos personales y vocacionales de los estudiantes, a través de un modelo no-directivo y personalista intrincado en el humanismo y en procedimientos centrados en los intereses y necesidades del sujeto. Para lo cual se requiere interactuar con los profesores en una relación de *cooperación-colaboración* pero que posiciona al consejero de igual manera en una relación más próxima al alumnado sobre el que actúa (Monereo, 1985).

Wright (2011) describe que han sido las teorías psicoanalíticas, las comportamentales y la centrada en la persona de Rogers las cuales han dado forma a las intervenciones terapéuticas de los consejeros en las escuelas. Explica además que se ha adoptado una aproximación breve para proveer intervenciones con foco en el estudiante, las cuales resultan más eficientes y efectivas.

Monereo (1985) agrega que si bien el modelo no-directivo rogeriano sigue constituyendo la línea dominante de aplicación en la escuela, existirían otros enfoques que han ganado protagonismo en los cuales el consejero toma mayor protagonismo: la aproximación directiva o centrada en el consejero de Williamson; La aproximación conductual, basada en teorías comportamentales; y el enfoque de Thorne de consejo personalizado.

Truneckova y Viney (2012) plantean que para que un modelo de consejería sea útil a una comunidad escolar, éste debe basarse en principios, procesos y prácticas que permitan abarcar la diversidad de la población escolar y de sus necesidades psicológicas. Asimismo, Wright (2011) agrega que para que las intervenciones en consejería escolar sean efectivas se debe conocer tanto la cultura de la escuela como la cultura de los estudiantes.

Por último, la Consejería Estudiantil es definida en la Universidad del Valle en Colombia como un “proceso permanente de doble vía que supone la participación de docentes y estudiantes y conduce a la formación integral permitiendo estimular en el estudiante la autonomía” (Burgos, Escobar y González, 2011, p. 88). Esta interacción entre profesores y estudiantes tiene para la institución diversos beneficios: formación integral, desarrollo de los estudiantes como personas y profesionales, estimulando su permanencia y vinculación con la institución.

En conclusión, el papel del consejero es fundamental para comprender y definir la consejería escolar. Por lo tanto, se abordará a continuación el desarrollo histórico de ésta para luego profundizar las concepciones acerca del consejero escolar y sus tareas.

2.2 Origen y Desarrollo Histórico de la Consejería Escolar en EE.UU.

Miller et al. (2013) explican que el rol y las responsabilidades del consejero escolar han cambiado considerablemente entre el siglo XX y el siglo XXI a la par del rol y las exigencias tanto del estudiante, como en respuestas de las necesidades de una sociedad cambiante (Schimmel, 2008).

El origen de la consejería escolar se remonta a 1889 con la instauración del modelo de *guidance* (Miller et al., 2013), surgiendo con esto el primer consejero escolar (Schimmel, 2008). Como explican Miller et al., el *guidance counselor* tenía como función específica ayudar a los estudiantes a determinar el campo vocacional que les gustaría continuar y los pasos a seguir para alcanzarlo, poniendo el énfasis en la transición de la escuela al trabajo.

De este modo, la consejería era vista sólo como una herramienta del consejero para apoyar el proceso vocacional del estudiante y se trabajaba al mínimo con las emociones o el desarrollo social y personal de los estudiantes, temas que surgen como importantes posteriormente. Otra característica del *guidance counselor* es que requería de experiencia como profesor para cumplir con este rol (Miller et al., 2013; Schimmel, 2008).

En los años '30 y con la Gran Depresión se amplían las funciones del consejero, enfocándose y apoyando a jóvenes y adultos en encontrar y desarrollar nuevas habilidades y vocaciones laborales. Durante las siguientes décadas se mantiene en el mismo foco, centrándose en identificar en qué ámbitos los estudiantes podrían ser mejores según las necesidades de la nación (Miller et al., 2013).

Rogers (1981) menciona que el uso de técnicas de orientación psicológica [*school counseling*] por parte de los tutores de los centros escolares ocurría “casi únicamente cuando tienen que tratar problemas de adaptación personal o emocional” (p. 21) de los estudiantes. Además, temas como la orientación pedagógica y profesional se abordaban mediante test psicométricos siendo la entrevista sólo un complemento. De este modo, se asimilaba la orientación como entrega de información sin cuestionarse el valor de ésta

para quien la recibía, por lo que no resultaban eficaces al no abarcar la diversidad de individuos (Rogers, 1981).

Ya para los '70, los movimientos por la justicia social y los derechos civiles comienzan a impactar en los estudiantes y sus vidas, situación que influye en el cambio de foco exclusivamente vocacional de la consejería hacia uno que integre todas las necesidades de los estudiantes: su desarrollo emocional, social y personal. Se propone un plan global de consejería escolar que aborde los aspectos antes nombrados, el cual es revisado en los '90 a pedido de la American School Counselor Association (ASCA), y en 1997 aparece *The National Standards for School Counseling Programs*, el cual especifica las tres áreas de competencias que los estudiantes debiesen adquirir al ser parte de un programa global de consejería: académicas, respecto a desarrollo de carrera y personales/sociales (Miller et al., 2013).

En el año 2003, la ASCA crea un modelo nacional de consejería con el objetivo de ayudar a los profesionales a desarrollar y llevar a cabo programas con las características necesarias así como con el fin de clarificar el rol del consejero y las tareas que debiese realizar. Sumado a lo anterior, los estudiantes comienzan a recurrir al consejero con motivos que amplían la gama de tareas y temas tratados. Integrándose así tópicos como el *bullying*, la multiculturalidad, la educación y prevención sobre abuso de drogas y alcohol, entre otros. Se comienza a trabajar con la modalidad de pequeños grupos de consejería o de sesiones regulares en las salas de clases para abordar los temas anteriores según las necesidades de cada escuela (Miller et al., 2013).

Se observa entonces en el desarrollo de las funciones del consejero un tránsito desde lo puramente vocacional hacia un foco en el desarrollo integral del estudiante (Miller et al., 2013; Schimmel, 2008). Éstas, son la base actual para demarcar las tareas del *school counselor* o consejero escolar.

2.3 Características del consejero escolar

De manera general, la función del consejero escolar ha sido y es mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, actuando de manera que éstos se desarrollen

de manera exitosa en ámbitos emocionales, sociales y académicos. Esto, a través de reconocer los aspectos de la vida del estudiante y cómo intervienen con el *setting* académico (Miller et al., 2013).

Asimismo, la ASCA (2003 citada en Schimmel, 2008) apunta a que es deber del consejero ocuparse de las necesidades de todos los estudiantes, trabajando para remover toda barrera que pudiese impedir el éxito del estudiante, ayudándose de toda persona interesada en esto así como de todo profesional, tanto dentro como fuera de la escuela.

Dahir y Stone (2009) proponen que el consejero escolar está en una posición de articular la justicia social a todos los estudiantes, disminuyendo las diferencias de logros entre éstos. Según los autores, la preocupación además de qué necesita aprender el estudiante debe ser en qué se convertirá. Así, a través de iniciar, desarrollar, dirigir y coordinar programas que contribuyan a cambios sistemáticos en la escuela pueden actuar, progresar y reformar las injusticias que el modelo educativo presenta.

La *Clasificación Internacional uniforme de ocupaciones* de la Oficina Internacional del Trabajo (1958 citada en Ucha, 1964) define los servicios del consejero de estudiantes a partir de una consulta a gobiernos, organismos y peritos de diferentes países:

Organiza en las escuelas servicios de orientación profesional destinados a ayudar a los estudiantes, individual o colectivamente, a determinar sus preferencias, aptitudes, dotes y características personales, así como a preparar y ejecutar programas de formación escolar, profesional y personal (...) ayuda a los individuos a comprender y salvar sus problemas sociales, educativos, profesionales y personales; se dedica a observar la evolución posterior para evaluar la eficacia de las técnicas de orientación. Quizá efectúe investigaciones científicas sobre la orientación profesional de los escolares y estudiantes. A veces ubica a los estudiantes que han terminado su carrera. (p. 2)

Por lo tanto, menciona que debido a sus múltiples funciones, datos que maneja y técnicas necesarias para desempeñar sus labores, el consejero de estudiantes debe ser psicólogo y debe trabajar en equipo (Ucha, 1964).

Monereo (1985) en el marco de la escuela integrada, menciona acerca del consejero escolar que éste puede ser un psicólogo o un maestro especializado y describe su trabajo: atiende tanto a estudiantes con y sin hándicap y lo hace por petición de éstos o a través de profesores; sus labores son indicadas para estudiantes mayores (principalmente a partir de la adolescencia) y suele realizar su trabajo en grupos reducidos; suele tratar temas referidos a la autoestima, la autovaloración, el control conductual, la motivación y el rendimiento académico así como promover temas referidos a la integración escolar. Las sesiones de consejería suponen una estructura basada en una orientación de las discusiones, un tiempo definido y una determinación de quiénes componen el grupo (lo anterior para otorgar seguridad a los integrantes). Finalmente, es confidencial el contenido de las sesiones.

Miller et al. (2013) describen que es deber del consejero escolar responder a dificultades que presenten los estudiantes respecto de su *performance* escolar, proveer una guía con situaciones sociales que fomenten sus relaciones interpersonales positivas, ofrecer un espacio para que los estudiantes expresen sus emociones sin ser juzgados, ayudarlos a planear su futuro y ayudarlos a alcanzar un mejor entendimiento de quienes son y de cómo se relacionan con otros y con el mundo que los rodea.

En el caso de Australia, el rol del consejero escolar incluye las funciones de consejería individual y grupal para estudiantes, evaluación psico-educacional de estudiantes con un informe, proveer consejo respecto a programas de comportamiento, ser intermediario con servicios de salud externos, implementación de programas de intervención y prevención, y evaluación y manejo de incidentes críticos (Truneckova y Viney, 2012). Explican además que el consejero escolar requiere ser psicólogo y aprobar la calificación de postgrado de consejería escolar. Además de cumplir el equivalente a 2 años a tiempo completo de experiencia enseñando.

2.3.1 *Dificultades y proyecciones*

Respecto de las dificultades que el consejero encuentra en su práctica se observa por ejemplo el número de estudiantes que debe atender. La ASCA recomienda una

proporción de 100 estudiantes por consejero, situación que en escuelas públicas de EE.UU se duplica (Miller et al., 2013) llegando a un promedio nacional de 460:1. Esta sobrecarga de estudiantes mermaría la efectividad del trabajo (Anctil, Smith, Schenck & Dahir, 2012).

Johnson & Rochkind (2010 citado en Anctil et al., 2012) reportan que en una encuesta nacional en EE.UU respecto a la percepción de efectividad de consejeros en el nivel de *high school*, mostró que la mayoría se encontraba sobrepasado en trabajo y poco preparado para ayudar en la toma de decisiones post secundaria.

Otro de los desafíos planteados para la futura entrega de servicios de consejería escolar es la aplicación de modelos basados en evidencias en un escenario de intervención escolar (Truneckova & Viney, 2012). Zoellner (2009 citado en Truneckova & Viney, 2012) plantea que las escuelas no se adaptan fácilmente a los modelos de salud mental y cómo éstos se aplican. A menudo, las intervenciones mediante consejería escolar tienen que luchar contra el ambiente cotidiano de la escuela: cambios en las rutinas de la escuela, ausencia de profesores, reemplazo de éstos, conflictos entre compañeros y/o con profesores dentro de la sala de clases como fuera de ella (Truneckova & Viney, 2012).

Asimismo, se plantea un choque cultural entre la consejería y la cultura escolar, exigiendo muchas veces tareas que van más allá de las labores recomendadas (Miller et al., 2013). Plantean así que se requiere una colaboración constante entre profesores, administrativos y consejeros, para llevar a cabo de manera efectiva los fines de cada parte y del trabajo conjunto: el desarrollo global de los estudiantes.

Dahir & Tyson (2010 citado en Anctil et al., 2012) exponen que si bien los modelos de consejería escolar propuestos proveen contenidos guías para el trabajo con estudiantes, los consejeros aún tiene problemas con definir qué debería saber y poder hacer un estudiante como resultado de participar en uno. Así, a pesar de que 36 estados en EE.UU. adhieren a alguno de los modelos, se necesita mayor investigación respecto del impacto que significa adherir a éstos en sus prácticas y rol (Anctil et al.).

Fuente de lo anterior se explica por la indefinición del rol del consejero (Scarborough & Culbreth, 2008). Mustaine et al. (1996 en citado Scarborough & Culbreth, 2008) observan en su estudio que un 15% de los participantes expusieron que no habría una clara definición de las actividades, funciones y actividades asociadas al rol, lo cual explicaría la discrepancia de prácticas.

Scarborough & Culbreth (2008) observan que la práctica de consejeros de *elementary school* está más apegada a programas guías versus la práctica en *high school*. En el mismo punto la cantidad de años de experiencia también mostró ser una variable asociada a la diversidad de prácticas: los profesionales con más años de experiencia se alejaban más de los planes y programas que sus colegas más jóvenes.

Barker & Satcher (2000 citado en Anctil et al., 2012) declaran que la mayoría de los consejeros consideran como componentes valiosos de los programas de consejería los temas sobre habilidades para el trabajo y el desarrollo de carreras. Sin embargo se ha observado que la mayor parte del tiempo es ocupado en labores relacionadas al desarrollo académico y social-personal (Osborn & Baggerly, 2004 citado en Anctil et al.).

En el estudio de Anctil et al. (2012), un 70% de los participantes expresó que el tema del desarrollo de carrera tenía moderada o baja prioridad en sus escuelas. Así, se observó que cerca del 16% reportó utilizar menos del 20% de su tiempo en actividades relacionadas al desarrollo académico y social-personal mientras que aproximadamente el 40% gasta menos de 20% del tiempo en servicios relativos al desarrollo de carrera.

De manera general, se habla de una necesidad de seguir investigando el impacto de la consejería (Hanley et al., 2011; McElearny et al., 2013; Miller et al., 2013). Dahir y Stone (2009) proponen que es necesario expandir los métodos tradicionales de evaluar los programas de consejería escolar ya que generalmente se evalúa el impacto de las intervenciones, tanto individuales como grupales, y no la relación directa del trabajo de los consejeros escolares con la mejora de las escuelas, por ejemplo. Por último, producto de las diferencias de prácticas respecto a los años de experiencia se plantea la necesidad de educación continua de los consejeros escolares (Anctil et al., 2012).

2.4 Ejemplos de aplicación en la escuela y otros ámbitos educativos

Para finalizar el capítulo se presentan dos ejemplos de consejería aplicada en ámbitos educativos: uno en la escuela y otro en educación superior. Si bien se ha trabajado hasta ahora con el concepto de 'consejería escolar', se presenta de igual manera el ejemplo de la Universidad de Puerto Rico, puesto que trabaja el mismo objetivo planteado por la consejería escolar: el bienestar y desarrollo íntegro de los estudiantes.

2.4.1 Experiencia 1: Consejería como medio para abordar el bullying.

La consejería escolar es altamente considerada por *stakeholders* en el Reino Unido, quienes valoran la accesibilidad, confidencialidad e independencia de los servicios de consejería escolar (se incluyen niños, adolescentes, profesores, padres y otros profesionales) (McElearney et al., 2013).

Sumado a esto, investigaciones muestran que estudiantes que han sufrido de *bullying* recurren a la consejería para sobrellevar estas experiencias o al menos la ven como una fuente efectiva de soporte (McElearney et al., 2013). Según las muestras de Fox & Butler (2007 citado en McElearney et al.) un 68% de 415 estudiantes dicen que hablarían con un consejero escolar acerca del *bullying*, mientras que Oliver & Candappa (2003 citado en McElearney et al.), encontraron que víctimas de *bullying* acudieron a servicios de consejería porque permiten la expresión de sentimientos, se consideran sus opiniones y tienen cierto control sobre que se divulgue a profesores o a sus padres.

En el estudio de McElearney et al. (2013), al evaluar la efectividad de una intervención de consejería escolar en Irlanda del Norte entre los años 2002 y 2010, se observa que la consejería escolar es una intervención positiva en apoyar a estudiantes afectados por el *bullying* y recomiendan debiese ser un elemento clave en las aproximaciones escolares para afrontarlo.

El sistema evaluado fue el *Independent School Counselling service*, el cual funciona de manera independiente en la escuela otorgando una voz a los estudiantes, quienes acceden a él solicitándolo o a través de solicitudes de padres o profesores. Se

trabaja semana a semana en sesiones centradas en el estudiante, con un foco cognitivo comportamental (McElearney et al., 2013).

Según el estudio, los estudiantes involucrados (tanto afectados por *bullying* como por otros motivos) experimentaron cambios positivos en sus niveles de bienestar y salud emocional con cada sesión. Al mismo tiempo lo hacían los indicadores respecto a sus relaciones con compañeros (McElearney et al. 2013).

2.4.2 Experiencia 2: Universidad de Puerto Rico y consejería con estudiantes.

En la Universidad de Puerto Rico se aprovechan las características de la consejería para ayudar al proceso de formación integral de los estudiantes. El consejero se encarga de ofrecer orientación general, planificación de carrera y empleo, orientación académica o educativa y consejería personal, a quienes requieran de ayuda en su desarrollo (Arenas, 1993).

La consejería personal se define como el proceso que busca “ayudar al estudiante a definir y lograr sus metas académicas y personales, ofreciéndole consejería individual o grupal cuando esté atravesando por dificultades psicológicas o del comportamiento” (Arenas, 1993, p. 3). Así, se plantea entregar oportunidades de desarrollo, remediativas y preventivas en ámbitos socioemocionales como estudiantiles.

Un ejemplo de lo anterior es el desarrollo de un grupo de consejería como estrategia para abordar problemas de violencia de estudiantes y sus parejas (Villafañe, Jiménez, Capelas y Collazo, 2010).

Como explican los autores, la instancia surge a partir de un estudio exploratorio sobre las razones por las cuales los estudiantes universitarios solicitaban del servicio de consejería. De esta forma, se toma el modelo de consejería grupal como una alternativa de comunidad de aprendizaje para manejar el problema con el fin de que las experiencias de quienes integraran el grupo pudiesen ser compartidas y así beneficiaran a otros en la solución de la problemática (Villafañe et al., 2010).

Los beneficios de la experiencia según Villafañe et al. (2010) son diversos. No sólo se beneficia a más sujetos en menor tiempo sino que además se constituye una red de apoyo entre éstos. Sumado a esto, el espacio permite desdramatizar la propia situación a la vez que se aprenden diferentes estrategias de afrontamiento. En conclusión, se busca “que las participantes se apoderaran de sus asuntos personales, académicos y sociales para mejorar su calidad de vida” (p. 48).

Un aspecto a destacar en esta experiencia es como se complementan consejería grupal e individual: desde la consejería individual que se visualizan pautas necesarias y comunes a las consultantes para crear posteriormente el espacio colectivo de consejería, el cual se plantea más que sólo un espacio de contención: “podemos concluir que es una estrategia donde las personas pueden aprender, modificar y cambiar conductas para mejorar su proceso de vida y ser más asertivas” (Villafañe et al., 2010, p. 55).

En síntesis, respecto de la consejería escolar podemos decir que si bien existen variaciones respecto de quién ocupa el lugar del consejero (profesores o psicólogos) así como diversidad de focos o temas a tratar, de manera general se plantea como un espacio que potencia la experiencia de vida del estudiante, abarcando variables tanto intraescolares como extraescolares y abordándolo como un ser íntegro.

3. Orientación

Como se observa, la consejería escolar se ha desarrollado principalmente en EE.UU. y Europa. Si bien se han expuesto hasta ahora algunas experiencias o conceptualizaciones de países latinoamericanos respecto de ésta, su lugar en la escuela es reducido en comparación a los contextos antes nombrados. No obstante, se observa que los objetivos de la consejería escolar parecen ser familiares a nuestra realidad, principalmente a través de la Orientación.

La orientación “consiste en un apoyo específico al desarrollo personal de los estudiantes en el marco de los objetivos generales de la educación en sus niveles primario y secundario” (Lagos y Palacios, 2008, p. 209) siendo una parte esencial del

proceso educativo. Así, se plantea como uno de los medios para alcanzar la formación humana integral del joven como persona permitiendo que “los adolescentes sean capaces de plantear un proyecto de vida personal y para resolver situaciones, problemas y expectativas de distintos tipos: de la vida familiar, ciudadana, educacional, vocacional y profesional que la sociedad contemporánea le plantee” (De la Fuente y Núñez, 2002 citado en Lagos y Palacios, p. 209).

Martínez, Krichesky y García (2010) describen que las funciones asociadas a la labor del orientador son aportar con estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula, promover los valores de la institución, potenciar la convivencia, guiar la labor directiva para que responda a los requerimientos de la comunidad, apoyar a estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional, entre otras.

La Fundación Chile (2006) propone un perfil de cargo para el orientador y lo define como el “profesional responsable de planificar, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de orientación educacional, vocacional y profesional, implementando el Programa de Orientación del Establecimiento a nivel grupal e individual” (p. 2). Así, tiene incidencia en el ámbito curricular como en el de gestión, a través de las siguientes funciones:

- Establecer lineamientos educativo-formativos al interior de los diferentes niveles.
- Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.
- Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.
- Planificar y coordinar las actividades de su área.
- Administrar los recursos de su área en función del PEI.
- Elaborar y gestionar proyectos.
- Orientar a los estudiantes en el proceso de elección vocacional y/o de desarrollo personal.
- Entregar apoyo al profesor en el manejo y desarrollo del grupo curso.
- Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.

Otras funciones descritas en la literatura refieren al generar vínculos con otras instituciones que ayuden con el desarrollo de los niños y jóvenes, tales como empresas

en lo relativo a orientación laboral y vocacional o centros de salud (Lagos y Palacios, 2008). En esta misma idea se hace referencia a la atención individual, la cual se ve dificultada por la proporción entre orientador y estudiantes (uno a 600 o más), impactando en que un 74% de estudiantes no conozca al orientador y un 78% nunca haya conversado con él (PIIE, 2002 citado en Lagos y Palacios, 2008).

En el caso de Chile, Lagos y Palacios (2008) explican que no habría normativa concreta que regule el marco de acción de la labor orientadora actual. Esto debido a que el decreto 600 del MINEDUC, el cual entregaba mayor claridad respecto a esto, fue derogado sin reemplazo de una normativa similar. Por esto en Chile pese a que existen algunos perfiles referidos al profesional de la Orientación, éstos se encuentran centrados preferentemente en los ámbitos educacional y vocacional (Programa Chilecalifica y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2009).

Esta última idea sería un reflejo de una tendencia observada en Latinoamérica respecto de la formación del profesional de la orientación, la cual más bien es generalista que especialista (Programa Chilecalifica y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2009). Por ejemplo, de la propuesta realizada por la asamblea general de la Asociación Internacional para la Orientación Educacional y Profesional (AIOEP), la cual describió diez competencias especializadas que debiesen formar parte de la formación del orientador (Diagnóstico, Orientación Educativa, Counseling (Consejería), Desarrollo de la carrera, Información, Consulta, Investigación, Gestión de programas y servicios, Desarrollo Comunitario y Empleo), se observan sólo algunos campos en los programas de formación siendo otros casi inexistentes (Programa Chilecalifica y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

Márquez et al. (2005 citado en Lagos y Palacios, 2008) observa que de las 10 competencias propuestas por la AIOEP, los programas chilenos se enfocaban principalmente en 4 de éstas (consejería, orientación educacional, consulta y coordinación) mientras que las otras se encuentran principalmente ausentes (desarrollo de la carrera, gestión de la información, desarrollo grupal y comunitario y desarrollo del empleo) o son parte de algunos programas de forma muy marginal (diagnóstico, investigación, y evaluación y gestión de programas y servicios).

Entonces, en Chile la falta de normativa repercutiría en el rol del orientador, careciendo de especificidad y provocando un efecto de dispersión de sus labores: “debe realizar un gran número de funciones que no le corresponden, como labores administrativas o tareas que el resto del personal docente no realiza (...) lo que merma sus posibilidades de éxito en los objetivos que se propone” (Lagos y Palacios, 2008, p. 211).

Además de lo anterior, Finn y Miranda (1993) observan que los orientadores son principalmente vocacionales, desconociendo o no abarcando en profundidad la orientación profesional. Al mismo tiempo, tampoco hay una formación acabada en las relaciones humanas, por lo que “el orientador sin darse cuenta, impone al adolescente sus valores o los de la escuela, en lugar de ayudarlo a clarificar los suyos y permitirle, de este modo, hacer una elección responsable” (p. 8).

Finalmente, estos mismos autores observan que el orientador es puesto en un rol de segundo plano respecto del profesor jefe, dando una acción poco coordinada y siendo sobrecargado de tareas administrativas. Lo cual lo desvía de sus funciones específicas y lo dota de “una suerte de ‘mujer u hombre orquesta’, que debe ocuparse de todo y estar en todas partes” (Finn y Miranda, 1993, p. 9).

4. Rol del Psicólogo Escolar/Educacional

Como ya se dijo, en la literatura aún se observa un conflicto al referirse al rol del psicólogo en la escuela u otros ámbitos educacionales, situación de la cual Chile no es excepción. García, Carrasco, Mendoza y Pérez (2012) explican que no existe acuerdo respecto de la función que el psicólogo debe desempeñar dentro de la institución escolar, existiendo diversos puntos de vista y dificultando así delimitar un rol.

Baltazar (2003) expone que “la conformación del rol en el ámbito educativo es generalmente un proceso gradual de construcción personal y de interacción social” (p. 195) basado en elementos históricos y contingentes. Así, observa que el psicólogo en la

escuela ha actuado desde una postura externa, donde el aspecto clínico forma parte del rol del psicólogo escolar en Chile a través de los primeros momentos del desarrollo de la psicología (asociado a la educación especial el primero y a la salud mental el segundo), los cuales se aplican de manera prioritaria y constituyen el rol asignado o esperado por el sistema educacional actual.

Esto tendría una base en la formación profesional del psicólogo, la cual tiene un fuerte énfasis clínico a pesar de declararse generalísta, sesgando la mirada del profesional y condicionando su inserción en las instituciones y sus relaciones con los sujetos (Baltazar, 2003).

En la misma línea, Banz (2002) explica que el rol esperado del psicólogo educacional a la hora de asignarle tareas, refiere principalmente a un clínico inserto en el sistema. Esto ocurriría por desconocimiento de las unidades educativas y del sistema educativo de sus necesidades en relación al psicólogo educacional, planteando expectativas a capacidades que debiese (creen debe) poseer. Esto afecta el rol y el campo de acción al desarrollar el profesional sólo lo que la organización ha definido como puesto de trabajo (Arias y Rojas, 1998 citado en Ossa, 2011), opacando el rol prescrito culturalmente al rol subjetivo que tal vez el psicólogo/a pueda tener de sí (Ossa, 2011).

Sumado a lo anterior, en Chile no existe normativa legal ni institucional que regule el desempeño del psicólogo en el ámbito educativo (Redondo, 2007 citado en García et al., 2012), por lo que las tareas específicas del psicólogo educacional son definidas por directores y sostenedores coartando el desarrollo de diferentes áreas de trabajo y enfocándose en las necesidades administrativas y económicas del establecimiento (Ossa, 2006 citado en García et al.).

Entonces, se observan intervenciones tales como el diagnóstico, tratamiento, recomendaciones y orientaciones que buscan la adaptación del estudiante al sistema (Baltazar, 2003). Arredondo e Iturra (2002 citado en Ossa, 2011) exponen que el psicólogo en la escuela se aboca a labores de asesorías a maestros, psicodiagnóstico e intervención con estudiantes (yendo desde un entrenamiento intensivo hasta una psicoterapia) y ocasionalmente tareas de orientación. Así, se encasilla su labor en la

intervención de los 'casos difíciles' (Ossa, 2011) y no del sistema educativo (García et al., 2012).

De manera general, García et al. (2012) sistematizan las funciones asociadas al psicólogo educacional en torno a cuatro temas: la integración de la diversidad, el mejoramiento de la convivencia, orientación y funciones pedagógico-curriculares. A estas categorías se suman las demandas de los diferentes actores: intervenciones con fines diagnósticos y de tratamiento por petición de docentes, intervenciones para asistir en problemas de rendimiento o relacionales por parte de las familias, técnicas para apoyar la acción educativa por parte de directivos, por nombrar algunas. En el caso de los estudiantes, señalan que no solicitan atención a menos que el psicólogo tenga una posición estable en la escuela.

Frente a todo lo anterior, se han propuesto diferentes focos para abordar el rol del psicólogo educacional. Banz Liendo (2002 citado en García et al., 2012) propone que el psicólogo en la escuela debe formar parte de ésta y mirarla como objeto de su intervención, promoviendo y colaborando el cambio al interior de la misma. Mena (1992, citado en García et al.) propone que debe transformarse en el psicólogo de la unidad o sistema educativo, apoyando y asesorando los fines propuestos y donde la consideración del contexto específico es base para ello (García et al.; Valdez, 2001).

Ossa (2011) propone que el profesional debiese enfocarse en la multiplicidad de las situaciones, compartiendo poder con otros para "co-evaluar, co-ayudar, y co-resolver los problemas que se presenten" (p. 78). Mientras que Banz (2002) lo plantea como un agente de cambio que debe basarse en un trabajo interdisciplinario y deshacerse de su rol tradicional: avanzar desde lo individual a lo sistémico, de lo remedial a lo preventivo, del trabajo aislado al trabajo en equipo, desde el foco en lo psicológico al foco en lo psicoeducativo.

Finalmente, García et al. (2012) explican que la falta de claridad respecto al rol del psicólogo no es necesariamente un aspecto negativo, ya que determinar un único rol coartaría el accionar y la posibilidad de que su labor sea realmente significativa para el establecimiento.

Conclusiones

En este trabajo se ha abordado el concepto de consejería con su correspondiente aplicación en la escuela (consejería escolar) como medio para profundizar en ellos y analizar las potencialidades y limitaciones que tendrían para la escuela y para la definición del rol del psicólogo.

Se concluye que la consejería como tal, se ha desarrollado con el paso del tiempo y se ha constituido en una aproximación valiosa para los psicólogos. A pesar de sus variantes y diferentes modalidades, el foco de ésta es generar un espacio de ayuda para el consultante, en el cual este último ocupe un lugar fundamental en su proceso de mejora/sanación/resolución y donde se dejan los diagnósticos pre-escritos fuera de la relación para enfocarse en la experiencia y reflexividad del consultante.

Cuando vemos su aplicación en ámbitos educativos mediante la consejería escolar, observamos que el objetivo general de la práctica sigue siendo el mismo, centrado ahora en el bienestar integral del estudiante, sumado a problemáticas específicas de la institución escolar. Así, ésta va más allá que la sola aplicación en la escuela, trabajando diferentes temáticas que espera el sistema educativo sean abordadas por el consejero (convivencia, prevención, desarrollo personal y social, aspectos vocacionales, entre otros).

Además, se pudo observar que el cargo de consejero escolar no parece ser algo cercano a la realidad chilena ni a la latinoamericana. Esto, se afirma a partir de que la literatura encontrada respecto a este tema era mínima si la comparamos con el desarrollo del tema en países anglosajones. Las investigaciones y experiencias de nuestra región muestran avances incipientes en lo que respecta a consejería con estudiantes.

Si bien lo anterior puede ser cierto (faltaría mayor investigación para afirmarlo), sí se observó una cercanía de la consejería a nuestras realidades a través de la orientación. Ambas funciones tienen un mismo objetivo, el desarrollo integral de los estudiantes, a la vez que ambos cargos cumplen con tareas similares.

Vale decir que una de las razones que pueden dar pie a esta similitud es la traducción de los conceptos. Se pudo constatar que a pesar que en muchos casos se trabajara la consejería como un enfoque de trabajo diferente a la orientación (por ejemplo ver Monereo, 1985), existían autores que utilizaban el término 'orientador' como una traducción de *counselor*, y le asignaban a la consejería el carácter de herramienta para el orientador, desapareciendo con esto el cargo de consejero. De este modo, una primera implicancia de esta investigación es profundizar el desarrollo de la orientación: ¿sería un modelo de trabajo diferente a la consejería o sería su forma latinoamericana? Según lo revisado, se concluye que ambas funciones son diferentes debido a la importancia de la relación consejero-consultante: en consejería ésta es fundamental para los procesos instaurados, mientras que en la orientación (al menos en Chile) la relación orientador-estudiante sólo es una parte del trabajo, centrándose más en intervenciones a nivel institucional (currículum, apoyo a profesores, etc.)

Ahora, más allá de que la consejería sea sólo una herramienta o un modelo de trabajo, cuando nos centramos en las potencialidades de ésta para la escuela y la definición del psicólogo escolar, observamos aspectos importantes de destacar que pueden ser un aporte.

Así, las características de la consejería (la aproximación grupal e individual, la diferenciación con la psicoterapia y la comprensión de ser humano como seres capaces) como su objetivo principal (buscar el bienestar y desarrollo integral de los sujetos) son unos de los aspectos principales y relevantes de abordar por el psicólogo en la escuela para generar un impacto en el sistema educativo.

Como se describió anteriormente, el rol del psicólogo escolar en Chile sigue siendo un tema de debate. Se ha creado un rol esperado de carácter clínico, con tareas en este ámbito (Banz, 2002), actuando como un profesional externo a la institución (Baltazar, 2003) y centrando su atención en 'los casos difíciles' y no en el sistema educativo (Ossa, 2011). Frente a esto, se cree la consejería, por sus características antes señaladas, aportaría a la labor del psicólogo abordando la demanda cultural pero superando los aspectos negativos descritos en la literatura, generando así una intervención más contextualizada a las características del sistema escolar.

Se superarían los problemas asociados a un enfoque meramente clínico de trabajo en la escuela al ser la consejería un enfoque que no prioriza los diagnósticos prescritos en su qué hacer (principal crítica a la labor de la psicología en la escuela), centrándose por el contrario en las experiencias de los sujetos y en sus herramientas para superarlos. De esta manera, el trabajo del psicólogo en la escuela se diferenciaría de la psicoterapia y tal como mencionó Rogers (1981) se basaría en la comprensión de los individuos, de sus relaciones, trabajando sus potencialidades y centrando las intervenciones en aspectos preventivos y psicoeducativos.

Se destaca también como potencialidad la intervención grupal de la consejería. Ésta permite abordar de manera efectiva problemáticas tanto individuales como escolares, ya que como se mencionó, con la consejería grupal se buscan procesos colaborativos que faciliten el progreso individual y grupal a través del apoyo interpersonal (Salazar et al. 2012). De este modo, se estarían abordando problemáticas características a cada contexto, así como se abre un lugar para trabajar temáticas institucionales y generales a la cultura escolar (trabajo en torno a la convivencia, inclusión, etc.).

Todo lo anterior corresponde a beneficios que la consejería como tal ofrece al psicólogo y a la escuela. Pero si a eso sumamos las características que Wright (2011) y Miller et al. (2013) destacan para que la intervención mediante consejería escolar sea efectiva (conocer la cultura tanto institucional como de los estudiantes, integrarse en el centro y actuar de manera cooperativa con otros profesionales) observamos que lograría trabajar 'lo externo' del psicólogo en la escuela. Se abordan así las propuestas de los autores revisados respecto del cambio que el rol del psicólogo escolar en Chile debiera dar (ver Banz, 2002; García et al., 2012; Ossa, 2011), generando entonces una intervención contextualizada e interdisciplinaria, inserta en la cultura de la escuela y considerando sus particularidades.

Entonces, se observa que la consejería es un nuevo espacio para el psicólogo en la escuela. El cual permite abordar falencias descritas en la literatura para el rol de éste a la vez que potenciaría las labores del orientador, pudiendo ser éste psicólogo o no.

Como se describió, la AIOEP refirió a la consejería como una herramienta necesaria para que el orientador logre sus objetivos de desarrollo integral de los estudiantes, tanto en ámbitos personales como académicos. De este modo, y tomando la falencia observada por Finn y Miranda (1993) respecto del manejo de los orientadores de las relaciones humanas, vemos que la consejería abre un espacio ya sea de formación para orientadores o de trabajo conjunto entre estos y los psicólogos formados en consejería.

Es en esta última frase damos pie a la principal limitación de la consejería en Chile: la formación del psicólogo. Como se mencionó en la introducción de este trabajo, la literatura en Chile respecto de consejería es mínima, y aún más escasa cuando nos referimos a la consejería escolar. Esto, sumado a la experiencia personal, nos dice que la consejería parece ser algo desconocido para los psicólogos chilenos, y en caso de no serlo, no es algo que sea masivo.

Por lo tanto, de esta limitación surge la principal implicancia de esta investigación teórica: es necesario fomentar la formación de los psicólogos y de los psicólogos educacionales en consejería.

Si bien se deja claro que la consejería no es la respuesta total a los conflictos y problemas del trabajo del psicólogo en la escuela, sí se observa que puede ser un enfoque que potencie su definición, diferenciándolo del rol externo y ayudándolo a generar intervenciones más adecuadas a la necesidades y características del sistema escolar actual, aportando así a la salud mental de estudiantes y de la institución escolar. De este modo, que no se conozca como práctica es la principal falencia para no aprovechar sus potencialidades ni mejorar sus falencias.

Finalmente, y para que esta implicancia tenga sentido, se hace necesario investigar las experiencias de consejería existentes y evaluarlas. De este modo, se podrá relevarla con mayor fuerza como función del psicólogo en la escuela, ya que como se observó en este trabajo, en la escuela tiene aportes importantes que realizar.

Referencias

- Ancer, L., Muñiz, M. y Sánchez, M. (2011). Una aproximación a la representación subjetiva que tienen maestros y directivos sobre el psicólogo escolar [Versión electrónica]. *Daena: International journal of good conscience*, 1, 134-147
- Anctil, T., Smith, C., Schenck, P. & Dahir, C. (2012). Professional School Counselors' Career Development Practices and Continuing Education Needs [Versión electrónica]. *The Career Development Quarterly*, 2, 109-121
- Arenas, M. (1993). Orientación y consejería. Objetivos y servicios. Universidad de Puerto Rico, Facultad de educación, Recinto de Río Piedras. Extraído el 22 de Abril, 2013 desde <http://www.oslpr.org/1993-1996/A1TWQSQY.pdf>
- Baltazar, M. (2003). Asignatura pendiente del psicólogo educacional. En E. Neuman (comp.), Campos de interferencia: subjetividad e institución (pp. 183-203). Santiago: Publicaciones ARCIS
- Banz, C. (2002). El rol del psicólogo educacional en tiempos de reforma: desde el clínico en la escuela al mediador de la institución. Extraído el 17 de julio, 2013 desde http://ecampus.uniacc.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/cbanz.pdf
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas [Versión electrónica]. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 2, 201-216
- Burgos, D., Escobar, A. y González, M. (2011). Consejería estudiantil con estudiantes de enfermería de la Universidad del Valle: búsqueda, encuentro, permanente desafío [Versión electrónica]. *Colombia Médica*, 2, 86-94
- Chile, Comisión Nacional del SIDA (2002). *Documento técnico de trabajo. Consejería para VIH/SIDA*. Santiago: Autor

- Chile, Ministerio de Salud, Comisión Nacional del SIDA (2006). *Manual de consejería para la prevención de enfermedades de transmisión sexual y vih. Elementos básicos para la consejería en prevención primaria*. Santiago: Autores
- Chile, Ministerio de Salud (2011). *Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes*. Santiago: Autor
- Dahir, C. & Stone, C. (2009). School counselor accountability: The path to social justice and systemic change [Versión electrónica]. *Journal of Counseling & Development*, XX, 12-20
- Farrell, P. (2009). El papel en desarrollo de lo psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias [Versión electrónica]. *Papeles del psicólogo*, 1, 74-85
- Finn, A. y Miranda, I. (1993). Del diagnóstico de la orientación profesional en la educación media técnico-profesional a la formación en "counseling vocacional y profesional". Centro de Investigación y Desarrollo de la educación (CIDE). Santiago, Chile.
- Fundación Chile (2006). Cargo: orientador/a. Perfil de competencias. Santiago: Autores
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M. y Pérez, P. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción [Versión electrónica]. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Nº 2: 169-185
- González, C. (s.f.). *Consejería familiar*. Extraído el 05 de Abril, 2013 desde <http://www.medicinadefamiliares.cl/Trabajos/consejeria.pdf>
- González, G. y Arriagada, P. (2004). *Consejería y Autocuidado*. Adaptación texto base curso consejería y autocuidado. Postítulo Intervención con familias en extrema pobreza. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Chile

- Hanley, T., Sefi, A. & Lennie, C. (2011). Practice-based evidence in school-based counseling [Versión electrónica]. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 11:4, 300-309
- Lagos, F. y Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes [Versión electrónica]. *Calidad en la educación*, 28, 204-243
- Martínez, C., Krichesky, G. y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio [Versión electrónica]. *Cambio y mejora escolar*, 54, 107-122
- McElearney, A., Adamson, G., Shevlin, M. & Bunting, B. (2013). Impact evaluation of a school-based counselling intervention in Northern Ireland: Is it effective for pupils who have been bullied? [Versión electrónica]. *Child Care in Practice*, 1, 4-22
- Millán, T., Morera, I. y Vargas, N. (2007). Consejería a adolescentes: descripción epidemiológica y motivos de consulta [Versión electrónica]. *Revista Médica de Chile*, 4, 457-463
- Miller, L., Taha, L. & Jensen, E. (2013). From Guidance to School Counseling: New Models in School Mental Health. En C. Clauss-Ehlers, Z. Serpell & M. Weist (Eds.), *Handbook of Culturally Responsive School Mental Health: Advancing Research, Training, Practice, and Policy* (pp. 43-56). New York, NY: Springer
- Monereo, C. (1985). Los sistemas de orientación, consejo y asesoramiento en la integración escolar. *Educar*, 8, 71-89
- Muñoz, A., García, B. y Sánchez, A. (1997). La psicología en la escuela: aportaciones a la historia de la psicología escolar [Versión electrónica]. *Psicología educativa*, 1, 7-26
- Organización Panamericana de la Salud (2005). *Modelo de consejería orientada a los jóvenes en prevención del VIH y para promoción de la salud sexual y reproductiva: una guía para proveedores de primera línea*. Washington D.C.: autor

- Ossa, C. (2011). El rol del psicólogo educacional: la transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad [Versión electrónica]. *Revista Pequeña*, 1, 72-82
- Parra, G, (2009, marzo). *El psicólogo en el ámbito escolar*. Conferencia presentada en el Encuentro Gestión de Procesos Académicos y Psicopedagógicos de la Provincia Marista de México Occidental, México. Extraído el 15 de abril, 2013 desde http://maristas.org.mx/gestion/web/LA_LABOR_DEL_PSICOLOGO_EN_LA_ESCUELA.pdf
- Programa Chilecalifica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2009). Marco global de competencias para la orientación educacional, vocacional y laboral. Informe final. Chile: autores
- Rivera, N. (2011). Apuntes históricos de la consejería psicológica: una mirada al desarrollo internacional a nuestra especialidad [Versión electrónica]. *Kálathos*, 2, 1-10
- Rogers, C. (1981). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea
- Salazar et al. (2012). Manual técnicas de orientación y consejería grupal. Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Orientación Educativa y Profesional. Extraído el 9, Abril 2013 desde http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/contenidos/pdf/_Manual-.pdf
- Scarborough, J. & Culbreth, J. (2008). Examining discrepancies between actual and preferred practice of school counselors [Versión electrónica]. *Journal of counseling & development*, 4, 446-459
- Schimmel, C. (2008). School counseling: a brief historical overview. Extraído el 10 de junio, 2013 desde <http://wvde.state.wv.us/counselors/history.html>

- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Tatar, M. (2008). Contexto cultural y consejería escolar: sensibilidad cultural y defensa de la justicia social [Versión electrónica]. *Revista de Psicología*, 1, 123-146
- Truneckova, S. & Viney, L. (2012). Personal construct psychology model of school counselling delivery [Versión electrónica]. *British Journal of Guidance & Counselling*, 5, 431-448
- Ucha, S. (1964). El equipo técnico en la orientación profesional y escolar. Extraído el 22 de abril, 2013 desde http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.856/pr.856.pdf
- Undurraga, J., González, M. y Calderón, J. (2006). Consejería: propuesta de un método de apoyo al paciente terminal [Versión electrónica]. *Revista Médica de Chile*, 11, 1448-1454
- Valdez, D. (2001). El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En N. Elichiry (compiladora): *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional*. Editorial Universitaria de Buenos Aires – EUDEBA
- Villafañe, Á., Jiménez, M., Capelas, M. y Collazo, S. (2010). Un modelo de consejería grupal para estudiantes impactadas por la violencia [Versión electrónica]. *Revista de Ciencias Sociales*, 126, 45-58
- Wright, R. (2011). *Introduction to school counseling*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.