

**LA COLABORACIÓN ENTRE CONSEJEROS/AS PROFESIONALES EN EL
ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y
LOS MAESTROS: ESTÍMULO PARA LA EFICACIA DE LA CONSEJERÍA
ESCOLAR**

Tesis presentada al Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

como requisito parcial para

obtener el grado de Maestro en Educación

Por

María Elena Alén Arias

© Derechos reservados, 2021

Tesis presentada como requisito parcial

Para obtener el grado de Maestro en Educación

**LA COLABORACIÓN ENTRE CONSEJEROS/AS PROFESIONALES EN EL
ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y
LOS MAESTROS: ESTÍMULO PARA LA EFICACIA DE LA CONSEJERÍA
ESCOLAR**

María Elena Alén Arias

(M.A. Educación, Universidad de Puerto Rico, 2021)

(B.A. Educación Especial, Universidad de Puerto Rico, 2014)

Aprobada el 16 de noviembre de 2021 por el Comité de Tesis:

Reinaldo Berríos Rivera, Ed. D.

Director de la Tesis

Lizzette M. Velázquez Rivera, Ed. D.

Miembro del Comité

Richie Delgado Ortega, Ed. D.

Miembro del Comité

Dedicatoria

Dedico este trabajo en primer lugar a mi Padre Dios que me ha creado y dado la capacidad de crear. A mi familia: abuelita Martha, mami, papi, Vero, Alex, Melissa, Mickey, Gabriela, Alexander, Camila y Marcos. Y a tantas otras personas que son para mí mi familia: hermanos en la fe y amigos.

Reconocimientos

Deseo agradecer en primer lugar a toda mi familia, especialmente a mi abuelita, a mi mamá (Lourdes) y a mi papá (Ángel). Gracias por su cariño, traducido en oración y en obras. Agradezco de un modo especial a Annie: gracias por tu apoyo cada vez que necesité de tus consejos intelectuales y por prestarme libros que me sirvieran de referencia. Gracias Zuleika y Glorian, por siempre encontrar palabras y acciones que me hicieran sentir fortalecida y acompañada. Agradezco también a padre Justiniano, Inma, Marisol, Gigi: gracias por su cariño paciencia y comprensión durante este último año y medio. También, gracias: Iole, Mariana y Marian, y tantas otras personas imposibles de mencionar, por escucharme y echarme su mano cuando lo necesité.

Es imposible dejar de agradecer el doctor Reinaldo Berríos Rivera: gracias por guiarme en la realización de este trabajo, por su respeto, dedicación y buen ejemplo, que hicieron de este proceso uno de auténtico aprendizaje. También agradezco a la Dra. Lizzette M. Velázquez Rivera y al Dr. Richie Delgado Ortega: gracias por su compromiso y apoyo al aceptar formar parte del Comité de tesis. Finalmente agradezco la generosidad y el compromiso con la clase profesional de la Consejería a los participantes de mi investigación.

Resumen de la tesis

LA COLABORACIÓN ENTRE CONSEJEROS/AS PROFESIONALES EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS: ESTÍMULO PARA LA EFICACIA DE LA CONSEJERÍA ESCOLAR

María Elena Alén Arias

Director de la tesis: Reinaldo Berríos Rivera, ED. D.

Esta investigación tuvo como propósito conocer, describir y entender la perspectiva de un grupo de consejeros profesionales en el escenario escolar del nivel superior en las escuelas privadas de Puerto Rico en torno a la colaboración del consejero profesional en el escenario escolar y el maestro. Fue desarrollada bajo la metodología de un estudio de caso múltiple. La información fue recopilada por medio de entrevistas semiestructuradas a cuatro consejeras profesionales en el escenario escolar y el análisis de documentos. Entre los hallazgos de esta investigación se evidenció el reconocimiento de las consejeras profesionales en el escenario escolar de la importancia de la figura del maestro para advertir dificultades en sus estudiantes y referirlos al programa de consejería. Asimismo, las participantes identificaron factores que facilitan y dificultan la colaboración, disposiciones del maestro para una mejor colaboración en el programa de consejería, y logros obtenidos mediante la colaboración de ambos profesionales.

Tabla de contenido

Hoja de aprobación	i
Dedicatoria	ii
Reconocimientos	iii
Resumen de la tesis.....	iv
Lista de figuras.....	viii
CAPÍTULO I: Introducción.....	1
Introducción	1
Planteamiento del problema	5
Importancia del problema	8
Propósito.....	17
Preguntas de investigación	17
Definición de conceptos	17
CAPÍTULO II: Revisión de literatura	22
Marco de la consejería escolar en Puerto Rico	23
Colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro	25
Retos en la colaboración entre el consejero profesional en escenario escolar y el maestro	40
Factores para una óptima colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro	45
CAPÍTULO III: Metodología	57
Método	58

Diseño	60
Selección y descripción de los participantes	62
Procedimientos y estrategias de recopilación de información	62
Análisis	66
Aspectos éticos	68
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS	70
Caso número 1	73
Caso número 2	113
Caso número 3	153
Caso número 4	197
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES	240
Discusión	240
¿Cómo se da el proceso para el desarrollo de la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros en la escuela? ...	240
¿Cuáles son los retos que identifican los consejeros/as profesionales en el escenario escolar que dificultan el desarrollo óptimo de la colaboración con los maestros?	248
¿Cuáles son los factores necesarios para que el consejero/a profesional en el escenario escolar desarrolle una mejor colaboración con los maestros?	252
¿Cómo ha afectado la crisis sanitaria en la colaboración entre consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros?.....	258
Conclusiones	265

Implicaciones	268
Recomendaciones	271
Significado de la experiencia de investigar	274
REFERENCIAS	275
ANEJOS	286
Anejo 1	287
Anejo 2	289
Anejo 3	291
Anejo 4	293
Anejo 5	294
Anejo 6	298
Anejo 7	302
Anejo 8	304
Anejo 9	306
Resumen biográfico de la autora	307

Lista de figuras

Figura 1: La colaboración entre consejeros/as profesionales en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: estímulo para la eficacia de la consejería escolar	73
Figura 2: El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y el rol del programa de consejería escolar	74
Figura 3: Perspectiva de colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros	78
Figura 4: Dinámica en la colaboración del consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros	82
Figura 5: El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: obstáculos en el proceso de colaboración	95
Figura 6: Impacto de la pandemia por coronavirus en la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas y los maestros	102

CAPÍTULO I

Introducción

En el 2017 comenzó un colegio en Puerto Rico llamado *Summit Academy*, ubicado en San Juan. Summit es el primer colegio en Puerto Rico en implementar la misma filosofía educativa de *Fomento Centros de Enseñanza*. Se trata de una iniciativa de padres¹-- y educadores con el deseo de convertir la colaboración con los padres en el fundamento de su misión educativa. Otro punto clave en los principios de Fomento es la trascendencia que confiere al rol del maestro el desarrollo integral de sus alumnos. En Fomento consideran a los maestros como educadores, más que en transmisores de conocimientos. Éstos desempeñan su labor respetando el carácter propio de cada alumno y tratando de educar con su ejemplo (Fomento Centros de Enseñanza, 2019, Carácter propio, Profesores y profesoras, párr. 1). Los colegios de Fomento cuentan con un consejero profesional en el escenario escolar que cumple con sus funciones de orientación y consejería a los estudiantes, y sirve de consultor a toda la comunidad escolar en su interacción con los estudiantes y sus familias. Sin embargo, no cuentan solo con el trabajo de este profesional para procurar el desarrollo integral del estudiantado, sino que se apoya, como en un pilar, en los maestros.

El reconocimiento de la gran influencia que tienen los maestros en sus estudiantes por su continua interacción con estos, y la inquietud por comprobar que se estuviera

¹ El uso de los términos investigador, participante, consejero, estudiante, maestro, profesor, niño, joven, director, encargado, facilitador, padre o encargado, administrador, persona y cualquier otro que pueda hacer referencia a ambos sexos, incluye tanto el género masculino como el femenino.

dando una efectiva colaboración en las escuelas para garantizar el éxito de los estudiantes, me llevó a centrar mi exploración en torno a la colaboración que se da entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro. Al tener como referente las medidas que toma Fomento para propiciar la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro, opté por concentrar mi estudio en conocer esta colaboración en otras escuelas privadas del País. Por otro lado, al estar más extendida en Puerto Rico la presencia del consejero profesional en el escenario escolar en el nivel superior en comparación con otros niveles, decidí ahondar en la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro en las escuelas superiores privadas del País.

En cuanto a la consejería profesional, esta “es una relación profesional que apodera a personas diversas, familias y grupos para lograr la salud mental, el bienestar, la educación y las metas ocupacionales” (Código de Ética Asociación Americana de Consejería, 2014, p.2). Por esta línea, el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR, 2020) en su Carta Circular Núm.: 7-2020-2021 expedida el 25 de agosto de 2020, titulada Normas y Directrices sobre el Funcionamiento del Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar (PCPEE), establece que su programa:

aspira a desarrollar un ser humano integral, capaz de alcanzar su máximo potencial dentro de un ámbito académico, que fomente el desarrollo de conocimientos, actitudes y destrezas que les permitirán alcanzar el éxito por medio del desarrollo académico, de carrera y socioemocional (2020, p.1).

Los consejeros profesionales en el escenario escolar, como expertos en desarrollo humano, salud mental y temas educativos poseen el peritaje para enfocar la educación integral de los estudiantes en las escuelas.

En la carta circular, que establece el PCPEE (2020), se disponen los fundamentos que lo rigen y las funciones del consejero profesional en el escenario escolar, en las que puede intuirse la necesidad de un trabajo colaborativo con el maestro para alcanzar los objetivos del programa. Dentro de la filosofía del programa, insta que el mismo “aspira que el estudiante logre el desarrollo de las metas académicas, de carrera y socioemocionales; además, valores éticos y morales” (p. 3-4). Entre las responsabilidades del consejero profesional en el escenario escolar para con los estudiantes, indica que este debe “proveer actividades dirigidas a promover su autoconocimiento, autoconcepto y autoestima...”, así como “enseñarles la pertinencia entre la educación y el mundo del trabajo” (p. 3-4). Sin indicarlo expresamente, se entrevé la necesidad de colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro: el desarrollo de las metas académicas, de carrera y socioemocionales; la adquisición de valores éticos, el desarrollo de la autoestima y la aplicación de lo aprendido, son procesos continuos que el consejero profesional en el escenario escolar no puede fomentar únicamente en las oportunidades que tenga de intervenir directamente con los estudiantes o por medio de actividades auxiliares, sino que necesita de la interacción continua del maestro con los estudiantes en el salón de clases para lograrlo.

Por otra parte, muchos otros autores reconocen la importancia de la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro (Atici, 2011; Bryan & Henry, 2012; Cholewa et al., 2016; Eppler & Weir, 2009; Kourkoutas & Giovazolias,

2015; Marchetta, 2011; PCPEE, 2020; Sauer, 2017; Sink, 2008). Concretamente, dos de los servicios especialmente destacados en la literatura para los cuales los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros entran en colaboración son las orientaciones grupales y la consultoría. Las orientaciones grupales son beneficiosas en cuanto permiten llegar a mayor cantidad de estudiantes en menos tiempo. Son ofrecidas tanto por los consejeros profesionales en el escenario escolar, como por los maestros, en temas académicos, de carrera y socioemocionales.

Por otro lado, una valiosa aportación fue la de Sink (2008) quien encontró en su estudio que los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros colaboran para el logro de metas académicas. Por ejemplo, a través de técnicas de estudio, la consultoría, la consejería individual y de grupos pequeños, y por medio de las orientaciones grupales; al promover la asistencia de los estudiantes, y en la creación de ambientes cálidos que promuevan el aprendizaje. Identificó también veinte servicios en los que consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros pueden entrar en colaboración para el progreso académico, organizándolas en cuatro grupos: colaboración en la escuela, colaboración en el salón de clases, colaboración en pequeños grupos y colaboración para la atención individual.

Asimismo, el inminente rol del maestro en el programa de consejería escolar y la colaboración entre ambos profesionales han sido respaldados por estudios donde se ha reconocido la labor del maestro en promover la salud socioemocional de estudiantes en riesgo, por medio de la información que puede proveer acerca de estos, y también por su intervención directa (Kourkoutas & Giovazolias, 2015); por su valiosa aportación en la implementación de un currículo de orientación bajo la guía de un profesional de la salud

mental (Hui, 2003); y por su ineludible labor en el trabajo con padres (Sauer, 2017). Un punto de encuentro en la literatura, no obstante, precisa el entrenamiento, la supervisión, y el apoyo a los maestros en esta tarea.

Por su parte, varios autores otorgan al consejero profesional en el escenario escolar un papel directivo en gestionar espacios para la colaboración de toda la comunidad escolar, en particular con los maestros (Bryan & Henry, 2012; DEPR, 2020; Eppler & Weir, 2009; Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Los maestros son quienes pasan mayor tiempo con los estudiantes en las escuelas y esto les hace los mayores transmisores de los objetivos del programa de consejería escolar, así como los mejores receptores de las necesidades de los estudiantes. Pudieran ser una poderosa herramienta para el desarrollo integral de sus alumnos si poseyeran los conocimientos y aptitudes para lograrlo. Significaría una buena inversión para el programa de consejería escolar el que los consejeros profesionales en el escenario escolar dedicaran parte importante de sus esfuerzos a capacitar a los maestros y a promover los espacios necesarios para una óptima colaboración.

Planteamiento del problema

La colaboración entre el consejero profesional en el escenario y el maestro es valorada y reconocida científicamente. Sin embargo, se hace evidente en la investigación el largo trecho que aún falta por recorrer para obtener de ésta todo su provecho. En el 2008, Sink recopiló en su estudio una gran cantidad de intervenciones en las que el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro entran en colaboración para contribuir al progreso académico de los estudiantes. No obstante, Marchetta (2011) reveló con su investigación un desconocimiento en los maestros del rol del consejero

profesional en el escenario escolar en asistirles tanto a ellos como a los estudiantes en la consecución de metas académicas. Cholewa y colaboradores (2016) lo confirman con la opinión de consejeros profesionales en el escenario escolar, quienes expresaron que los maestros no suelen dirigirse a ellos en consultoría sobre este tema. Asimismo, los maestros están desinformados acerca de otras tareas de los consejeros profesionales en el escenario escolar tales como: la colaboración conjunta en las orientaciones grupales, en orientarles sobre técnicas para el manejo de grupo, estar disponibles para los estudiantes en cualquier momento, y asistir a estos en momentos de crisis (Marchetta, 2011).

Por su parte, en la investigación de Cholewa y colaboradores (2016) los consejeros profesionales en el escenario escolar argumentaron la necesidad de hacerse más visibles en la escuela, estando así más accesibles para que puedan acudir a ellos; propiciar una buena relación con los maestros, escucharlos, validar sus puntos de vista y tomarlos en consideración; asistirles con estrategias y seguimiento para el logro de las metas trazadas, y promover e informar entre ellos los servicios que pueden prestar y las maneras en que pueden servir de apoyo. Por otro lado, Kourkoutas (2008) recogió el pesar de los maestros quienes indican no ser bien orientados por los consejeros profesionales en el escenario escolar del diagnóstico de estudiantes con problemas psicosociales leves y dificultades académicas, y su situación, y que, además, sienten como una distancia entre ellos. Si los maestros desconocen los servicios que ofrece el programa de consejería escolar y cómo pueden servirles de apoyo; se les dificulta el contacto con el consejero profesional en el escenario escolar; sienten que no toma en consideración su opinión y que les priva de información importante del estudiante; o

perciben una despreocupación o falta de profesionalidad por su parte en el seguimiento de las metas trazadas..., no entenderán la conveniencia de acudir a él para consultoría.

Por otro lado, Atici (2014) recogió la percepción de algunos consejeros profesionales en el escenario escolar quienes se expresaron acerca del poco dominio de los maestros al ofrecer las orientaciones grupales, indicando que estos no toman en consideración las competencias a desarrollar por medio de las actividades, no se sienten eficaces, y que tampoco ponen empeño en realizarlas. Otros autores han comprobado el pobre entrenamiento en los maestros frente a sus responsabilidades de orientación en el trabajo con padres (Kourkoutas & Giovazolias 2015; Sauer, 2017). Otros factores identificados en la literatura que dificultan la colaboración por parte del maestro son la necesidad de destrezas facilitadoras y de manejo de grupo (Hui, 2003), el reto que enfrentan al trabajar con estudiantes difíciles y las consecuencias adversas para la relación estudiante-maestro (Kourkoutas & Giovazolias, 2015); la idealización del proceso de aprendizaje, la sobrestimación ante el propio método, su indisposición a ser corregidos, la experiencia previa infructuosa, la propia resistencia debido a problemas personales, y la relación conflictiva con algunos padres de estudiantes difíciles (Kourkoutas & Giovazolias 2008).

Por otro lado, varios autores señalaron otro reto en la colaboración del consejero profesional en el escenario escolar y el maestro: la accesibilidad a recursos para las actividades (Atici, 2011; Cholewa et al., 2016; Hui, 2003; Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Entre otros, sugirieron que los consejeros profesionales en el escenario escolar faciliten a los maestros la preparación de materiales (y que estos sean variados para satisfacer los intereses de todos los estudiantes); y la coordinación de recursos para

colaborar, por ejemplo, en las orientaciones grupales. Otros factores señalados en el estudio de Hui (2003), quien implementó un currículo de orientación en una escuela, lo fue la necesidad de contar con plan de trabajo acorde a con el tiempo establecido en el itinerario escolar, así como los periodos más propicios para impartir las lecciones. Los maestros pueden ser herramientas valiosas en la labor de dar acceso a los estudiantes al programa de consejería escolar, no obstante, se hace crucial su preparación para esta tarea.

Los consejeros profesionales en el escenario escolar deben poder “atender las necesidades académicas, de carrera, y socioemocionales de todos los estudiantes por medio del diseño, la implementación, la evaluación y mejora de un programa de consejería escolar comprensivo que promueve y aumenta el éxito del estudiante” (American School Counseling Association, 2020, Parents, Who are school counselors?, párr. 1). Los maestros, quienes interactúan constantemente con sus estudiantes y tienen mayor oportunidad de influenciar su aprendizaje de modo directo en comparación con los consejeros profesionales en el escenario escolar, carecen de conocimientos y destrezas necesarias para suplir las necesidades académicas, de carrera, y socioemocionales de los estudiantes; y experimentan distancia con la misión del programa de consejería y el consejero profesional en el escenario escolar. Esta realidad nos presenta un gran desafío para la misión del programa de consejería escolar.

Importancia del problema

En el 2019 se reportó que 8.7 de cada 1,000 menores de dieciocho años sufren de maltrato en Puerto Rico y Estados Unidos (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth

and Families, Children's Bureau, 2019). Asimismo, el *U.S. Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention* (2018) reveló que aproximadamente 14,000 estudiantes del nivel superior reportaron haber sido agredidos sexualmente en algún momento de sus vidas, y alrededor de 5,000 estudiantes del nivel superior en escuelas públicas han sido agredidos sexualmente durante una cita amorosa. Por su parte, el Departamento de Salud de Puerto Rico (2019b) reportó una tasa de 15.41 % de deserción escolar de estudiantes en los grados de noveno a duodécimo. Las estadísticas revelan una cifra aproximada porque reflejan solamente los casos que han sido reportados.

Por otro lado, entre los males que aquejan la sociedad del siglo XXI, se destacan problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión (World Health Organization, 2017). Los niños y jóvenes puertorriqueños no quedan excluidos de esta realidad (Maldonado, 2008). El Departamento de Salud de Puerto Rico (2019) reportó un total de 5,717 muertes por suicidio entre los años 2000 a 2018 (lo que equivale a un promedio de 8.2 muertes por suicidio por cada 100,000 habitantes); y una tasa de mortalidad por suicidio de .90 entre las edades de 15 a 19 años.

Por su parte, la Ley Núm. 85 del año 2017 Contra el Hostigamiento e Intimidación o "Bullying" hizo constar en su exposición de motivos los resultados de un estudio independiente realizado por la firma *Parenting Resources* y titulado "Bullying in Puerto Rico: A Descriptive Study", que "de un total de 1,261 estudiantes de escuelas públicas y privadas de la isla, un diecisiete por ciento (17%) de las niñas dijo haber sido acosada entre dos y tres veces al mes o más, al igual que un catorce por ciento (14%) de los varones" (p. 1). También indicó que un seis por ciento (6%) de las niñas expresaron

haber acosado a otros entre dos y tres veces al mes o más, mientras que por parte de los varones un once por ciento (11%) indicó lo mismo.

Por otro lado, Vossekuil y colaboradores (2002) encontraron que muchas de las personas propiciadoras de las balaceras escolares que han sido víctimas de acoso escolar o *bullying*, poseen baja autoestima, pobres destrezas de adaptación, manejo del coraje, y solución de problemas. En la investigación realizada por Medina-Piña (2012) titulada “El acoso, o ‘bullying’, en las escuelas intermedias de la Región Educativa de San Juan: Implicaciones para los consejeros profesionales”, un por ciento significativo de estudiantes expresó que “sus maestros han hecho “poco o nada” para disminuir los actos de abuso entre los estudiantes” (p. 177). Ante este hecho la investigadora expresó que es posible que esto se deba a la poca concientización sobre la seriedad del tema del acoso escolar y el daño que causa tanto a los acosadores como a los acosados (Medina-Piña, 2012).

A tantos otros problemas se enfrentan los niños y jóvenes de Puerto Rico y el mundo como: la realidad de la pobreza, el desempleo de los padres, el pobre acceso a la educación, el bajo aprovechamiento académico, el pertenecer a familias disfuncionales, el uso y abuso de alcohol y drogas, la actividad sexual y el embarazo precoz, las enfermedades de transmisión sexual, el tráfico de personas, la pornografía o la tecnoadicción al sexo, el ‘cyberbullying’, la criminalidad, trastornos alimenticios como la bulimia y la anorexia, entre otros... Ante este panorama desgarrador, tanto los consejeros profesionales en el escenario escolar como los maestros deberían sentirse especialmente urgidos a redoblar sus esfuerzos mediante la colaboración para identificar los retos a los

que se enfrenta cada uno de sus estudiantes y brindarle la ayuda preventiva, proactiva y evolutiva (DEPR, 2020) a la que tienen derecho.

Por esta línea, en diversos países se han realizado investigaciones en torno a la necesidad de destrezas de consejería en los maestros (Sauer, 2017), la colaboración del consejero profesional en el escenario escolar y el maestro hacia el logro de metas académicas en los estudiantes (Bass et al., 2015; Keating, 2019; Sink, 2008), la participación de los maestros en la implementación de currículos de orientación en las escuelas (Hui, 2003; Kiweewa et al., 2018), la percepción de los maestros del rol del consejero profesional en el escenario escolar (Marchetta, 2011), la percepción de los consejeros profesionales en el escenario escolar en torno a su colaboración con el personal de la escuela (Atici, 2014), la percepción y experiencia de los maestros en consultoría con el consejero profesional en el escenario escolar (Atici, 2014; Cholewa et al., 2016), y al trabajo de consejería con maestros en beneficio de los estudiantes en riesgo o dificultades (Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

En cuanto se refiere al objeto de este estudio, Marchetta (2011) expresó que “Un programa de consejería escolar eficiente requiere de la intervención del maestro y de su apoyo. El apoyo del maestro es, con frecuencia, el resultado de su entendimiento y valoración del rol del consejero profesional en el escenario escolar” (p. 11). Por esta línea, Hui (2003) encontró en su estudio, que, cuando los maestros estaban convencidos de la filosofía detrás del currículo de orientación, su colaboración resultaba más eficaz. Si los maestros están verdaderamente involucrados en el programa de consejería escolar: comprenden los objetivos, practican -hacen propios- los valores que promueve, poseen los conocimientos y las herramientas para colaborar (en la intervención con los

estudiantes, en el trabajo con padres y demás comunidad escolar) en la consecución de las metas, resultará en grandes logros para el programa de consejería escolar.

Sin embargo, no es sino responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar brindar el apoyo necesario a los maestros para cumplir con su rol en el programa. El PCPEE (2020) sostiene la responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar en ofrecer consultoría y asesoramiento a los maestros sobre estrategias y técnicas que le permitan un mejor entendimiento del estudiante. Asimismo, dentro de sus funciones está el promover estrategias para la integración curricular en el área académica, personal, social y ocupacional. Así, -como también se ha podido ver a lo largo de esta introducción- muchos otros autores promueven la importancia de que los consejeros profesionales en el escenario divulguen los servicios del programa entre los maestros, cómo este le puede servir de ayuda (Atici, 2011; Cholewa et al., 2016; Kourkoutas & Giovazolias, 2015; Marchetta, 2011; Sauer, 2017).

Por ejemplo, se ha evidenciado la eficacia de esta labor en la literatura con el estudio realizado por Hui (2003) en el cual los maestros fueron educados en la filosofía de un currículo de orientación, y entrenados para propiciar el desarrollo de destrezas sociales en los estudiantes, destrezas de trabajo en equipo, técnicas para la orientación grupal ('group guidance skills'), y destrezas facilitadoras. En consecuencia, los maestros participantes entendieron que, la implantación de un currículo de orientación centrado en el estudiante (que utilizó un enfoque experiencial y que promovía la participación activa de los estudiantes e iba acorde a sus necesidades e intereses), facilitó que los estudiantes les tuvieran mayor confianza y, a su vez, les permitía detectar mejor si los estudiantes tenían algún problema. Tras la implantación del currículo, los estudiantes demostraron

una mayor autoestima, autoconcepto, autocontrol, sentido de responsabilidad y mejores destrezas en el manejo de sus dificultades.

En cuanto a las investigaciones dentro del campo de la consejería escolar en Puerto Rico, una llevada a cabo en escuelas católicas demostró que los consejeros profesionales en el escenario escolar carecían de una conciencia clara de sus funciones; y se evidenció la falta de uniformidad en estas y en los servicios del programa (Rodríguez, 2012). También se han realizado investigaciones que giran en torno al rol del consejero profesional en el escenario escolar en la atención de la obesidad infantil, la violencia en las escuelas, el manejo de crisis, y su labor con estudiantes de educación especial, entre otros (Cruz, 2014; Hernández, 2013; Rosario, 2014; Solla, 2018).

También se encontraron dos investigaciones realizadas en Puerto Rico con especial relevancia a la labor del consejero profesional en el escenario escolar y la trascendencia de las relaciones estudiante-maestro para el bienestar escolar y sus implicaciones para la consejería. Por ejemplo, una investigación realizada en el 2010, dirigida a líderes educativos, estudió los factores que inciden en la deserción escolar (Vázquez, 2010). Se atribuyó especial importancia a la relación de los estudiantes con sus maestros y, entre otras, se destacó la necesidad de proveer apoyo y motivación a los maestros, y desarrollar protocolos para la intervención y prevención hacia esta población. El consejero profesional en el escenario escolar, como líder educativo y principal responsable en propiciar ambientes saludables en las escuelas, tendría que dirigir esfuerzos a atender estas necesidades, por ejemplo, sirviendo de mediador entre estudiantes y maestros; y proveyendo entrenamiento y apoyo al maestro en las áreas académicas, personales, y hacia la atención protocolar adecuada a esta población.

Así mismo, otro estudio realizado en el 2008, -éste dentro del campo de la consejería profesional-, que recogió las experiencias de un grupo de varones desertores escolares, reportó que entre los principales motivos que los llevó a abandonar la escuela lo fue su pobre relación interpersonal con los maestros; entre otros, como el ambiente escolar y el componente educativo en general (Centeno, 2008). Los resultados de este estudio sugieren que el consejero profesional en el escenario escolar trabaje junto con la comunidad escolar en promover mejores relaciones entre los estudiantes y sus maestros, así como con sus compañeros; y fomentar y propiciar una instrucción activa y pertinente por parte del maestro a sus estudiantes.

Finalmente, en cuanto a la investigación realizada en Puerto Rico propuesta a hondar de modo específico en la colaboración entre consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros, se halló la investigación inédita de Román (2010) titulada “Consejeros/as como consultores/as de los/as maestros/as ante la violencia escolar.” Con ésta el autor se propuso investigar en torno a las destrezas del consejero profesional en el escenario escolar para brindar consultoría a los maestros en el tema de la violencia escolar. Esta encontró que los consejeros profesionales se percibían así mismos capacitados para esta labor. Sin embargo, es necesario conducir investigaciones que busquen profundizar de una manera holística acerca de la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro en Puerto Rico; de las cuales no se hallaron en la literatura consultada. Aunque, si bien es cierto, ésta ha sido valorada y recomendada por varios autores (Centeno, 2008; Medina-Piña, 2019; Román-Rodríguez, 2010; Rodríguez, 2012; Hernández, 2013).

A modo de reflexión, la literatura nos lleva a inquirir en torno a la labor de los consejeros profesionales en el escenario escolar en su tarea de prevenir los problemas psicosociales y dificultades académicas en las escuelas; qué áreas del programa de consejería escolar necesitan ser reforzadas; y si están siendo capaces, en primer lugar, de advertir señales de riesgo en los estudiantes. La ASCA (2019) sugiere que la cantidad máxima de estudiantes a cargo del consejero profesional en el escenario escolar sea 250 estudiantes. También es cierto que la ASCA (2019) promovió en su modelo nacional para programas comprensivos de consejería escolar una distribución balanceada de los servicios del programa de consejería escolar con el objetivo de optimizar su labor, dedicando la mayor parte de su tiempo a la prestación de servicios directos al estudiante. Sin embargo, también es cierto que cada día son más los casos de maltrato, acoso escolar, uso y abuso de sustancias controladas, deserción escolar, divorcios, estudiantes con problemas de aprendizaje, en una sociedad en constante cambio y sumida en retos ante la globalización.

La mirada visionaria del consejero profesional en el escenario escolar comprometido con su labor desearía multiplicar sus ojos para advertir más y mejor las necesidades de sus estudiantes y encontrar soluciones; multiplicar sus manos para mejorar la continuidad de los servicios y llegar a todos y bien: estudiantes, padres y personal escolar... Y es posible. Los maestros pueden ser los mejores aliados del consejero profesional en el escenario escolar, no porque le sustituya, sino porque maximiza su labor. ¿Quiénes podrían advertir en los estudiantes señales de maltrato, acoso escolar, y deserción escolar sino los maestros? ¿Quiénes pasan varias horas del día observándolos en variedad de situaciones y tendrían la oportunidad de identificar si estos

poseen baja autoestima, depresión, ansiedad, pobres destrezas de adaptación, pobre manejo del coraje, dificultades en la solución de problema? Maestros apoyados y asesorados por un consejero profesional en el escenario escolar, en la identificación y manejo de problemas psicosociales, académicos, de trabajo con padres y demás personal escolar, y convencido de la misión del programa de consejería escolar, sin duda podrían advertir estas necesidades y ser instrumento eficaz para la intervención.

En conclusión, la literatura consultada denota que la investigación acerca de la colaboración entre consejero profesional en el escenario escolar y el maestro en Puerto Rico está aún incipiente, en contraste con las variadas investigaciones realizadas de este tema en otros países. La literatura demuestra una preocupación en torno al rol del consejero profesional en el escenario escolar en Puerto Rico y que este dedique sus esfuerzos a las tareas que competen a su preparación profesional y las necesidades de la población. Igualmente, se hace evidente la necesidad de que los consejeros profesionales en el escenario escolar trabajen en colaboración con los maestros para promover ambientes educativos saludables. Ahondar en las realidades de colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro en Puerto Rico podrá brindar un norte a los consejeros profesionales en el escenario escolar, otros profesionales de ayuda, maestros y comunidad escolar, en la atención justa y eficaz que merecen nuestros estudiantes. Como resultado de esta investigación, se proveyeron recomendaciones para el logro de una mejor colaboración entre consejeros profesionales en el escenario escolar y maestros del nivel superior.

Propósito

El propósito de esta investigación de naturaleza cualitativa fue conocer, describir y entender la perspectiva de un grupo de consejeros profesionales en el escenario escolar del nivel superior en las escuelas privadas de Puerto Rico en torno a la colaboración del consejero profesional en el escenario escolar y el maestro. Esta investigación se ancló en el paradigma cualitativo con un diseño de estudio de caso.

Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas guiaron la investigación:

1. ¿Cómo se da el proceso para el desarrollo de la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros en la escuela?
2. ¿Cuáles son los retos que identifican los consejeros/as profesionales en el escenario escolar que dificultan el desarrollo óptimo de la colaboración con los maestros?
3. ¿Cuáles son los factores necesarios para que el consejero/a profesional en el escenario escolar desarrolle una mejor colaboración con los maestros?
4. ¿Cómo ha afectado la crisis sanitaria en la colaboración entre consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros?

Definición de conceptos

1. estímulo para la eficacia: se refiere a un agente motivador para el buen funcionamiento o progreso (en este caso, de la consejería escolar).
2. colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro: se refiere a actividades que realizan en colaboración ambos

profesionales para promover el éxito de los estudiantes en todos los niveles escolares. Estas actividades pueden incluir: referido, consultoría, establecimiento de metas conjuntas para el trabajo con los estudiantes a nivel individual o grupal, grupos de orientación, co-enseñanza para la adquisición de destrezas, la coordinación y participación de asambleas para el aprendizaje de los distintos miembros de la comunidad escolar, reuniones de equipo multidisciplinario, el trabajo con padres y grupos de apoyo (DEPR, 2020; Sink, 2008). La ASCA (2019) define colaboración como “el acto de trabajar en colaboración con otras personas u organizaciones para crear o alcanzar metas en común” (p. 226).

3. comunidad escolar: se refiere a todas las personas: alumnos, padres de familia, docentes, personal administrativo y de servicio que integran una institución de enseñanza (Diccionario Panhispánico Español Jurídico, 2020).
4. consejería escolar: asistencia profesional, apoyo e instrucción a un estudiante o grupo de estudiantes, mediante el uso de variedad de teorías, principios, métodos y estrategias basadas en el conocimiento científico, por parte de un profesional capacitado (DEPR, 2020).
5. consejería profesional: relación profesional que apodera a personas diversas, familias y grupos para lograr la salud mental, el bienestar, la educación y las metas ocupacionales (American Counseling Association, 2010).
6. consejero profesional en el escenario escolar: “son educadores con al menos un grado de maestría en consejería escolar, haciéndolos específicamente

calificados para atender las necesidades académicas, de carrera, y socioemocionales de todos los estudiantes por medio del diseño, la implementación, la evaluación y mejora de un programa de consejería escolar comprensivo que promueve y aumenta el éxito del estudiante” (ASCA, 2020, Parents, Who are school counselors?, párr. 1). Estos pueden ejercer en todos los niveles escolares: elemental, intermedia y superior. Para ejercer como consejero profesional en el escenario escolar en Puerto Rico, es necesario poseer la licencia otorgada de acuerdo con las disposiciones de la Ley 147 de 9 de agosto de 2002, según enmendada, la cual requiere, igualmente, “como mínimo, un grado de maestría en Orientación y Consejería o Consejería con destrezas y competencias inherentes a su profesión que lo capacitan para ayudar a los estudiantes en su desarrollo académico, de carrera y socioemocional” (DEPR, 2020, p. 1).

7. currículo de orientación: programa o plan de trabajo de un programa de consejería escolar, para el desarrollo de destrezas en los estudiantes (Hui, 2003).
8. orientaciones grupales: constituyen lecciones para proveer información o promover el desarrollo de destrezas a un grupo de estudiantes. (Chancellor Elementary School, 2020, Parents, School counsellor, Classroom guidance, párr. 1). Las orientaciones grupales pueden ser llevadas a cabo por los consejeros profesionales en el escenario escolar, por los maestros, o en colaboración de ambos profesionales (Marchetta, 2011, Sink, 2008). Algunos temas que se trabajan en las orientaciones grupales son: resolución de

conflictos, *bullying*, violencia, “peer restraint”, destrezas interpersonales, abuso, control de la ira, comportamientos destructivos/malos hábitos, manejo de la ansiedad ante los exámenes, técnicas de estudio y adaptación; y actividades hacia el desarrollo ocupacional y de carrera como la administración de instrumentos y para la toma de decisiones (Atici, 2014).

9. maestro: persona que, en una escuela o centro educativo, se dedica a la enseñanza de niños y jóvenes.
10. nivel superior o escuela secundaria: “escuela con ofrecimientos de clases de noveno a duodécimo grado” (DEPR, 2019a, p. 3).
11. óptima colaboración (o desarrollo óptimo de la colaboración): La palabra óptimo es definida por la Real Academia Española (2020) como “sumamente bueno, que no puede ser mejor.” Considerando la colaboración como “el acto de trabajar en colaboración con otras personas u organizaciones para crear o alcanzar metas en común” (ASCA, 2019, p. 226), se expresa por óptima colaboración (entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro) el que ambos profesionales obtengan el máximo beneficio en el logro de sus responsabilidades hacia sus estudiantes y comunidad escolar en general, mediante el trabajo en conjunto.
12. orientación: proviene de la acción de orientar. Orientar es dar a alguien información o consejo con relación a un determinado fin (Diccionario de la Real Academia Española, 2020). Esta actividad puede realizarla apropiadamente cualquier persona que esté informada acerca del tema sobre el

cual se dispone a orientar. Por ejemplo, los maestros, pueden brindar orientación poseyendo los conocimientos (Sauer, 2017). Entre los servicios que ofrecen los consejeros profesionales en el escenario escolar se encuentra el brindar orientación, y también está dentro de sus competencias el brindar servicios de consejería en distintas áreas, mediación de pares, intervención en crisis, entre otros (DEPR, 2020), las cuales, en cambio, no constituyen competencias profesionales de los maestros.

13. padres: se refiere a cualquier persona que tenga bajo custodia al estudiante, ya sea padre, madre o tutor (Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico 85, según enmendada, 2018).
14. programa de consejería (escolar): La ASCA (2019) define programa como una “secuencia de instrucción coherente basada en estándares y competencias (que han sido) validadas.” Así pues, un programa de consejería escolar es una secuencia de instrucción o servicios basados en estándares y competencias validadas y que persiguen los objetivos de la consejería escolar en informar el desarrollo académico, de carrera y socioemocional de los estudiantes. Entre los servicios que comprende un programa de consejería escolar, se encuentran: la consejería individual y grupal, la orientación individual o grupal, el referido, la mediación de pares, la intervención en crisis; servicios de apoyo como la consultoría, el desarrollo profesional, la coordinación, la ubicación y el seguimiento (DEPR, 2020).

CAPÍTULO II

Revisión de Literatura

En el primer apartado que se presenta en la Revisión de literatura, *Marco de la consejería escolar en Puerto Rico*, se aborda el concepto de la consejería escolar y las normativas establecidas en Puerto Rico que rigen los servicios de la consejería profesional en el escenario escolar.

En el segundo apartado, *Colaboración entre el consejero profesional en el escenario y el maestro*, se exponen los hallazgos más relevantes de la literatura consultada en torno a qué se entiende por la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro, y cómo ésta es llevada a cabo en diferentes escenarios. En primer lugar, se describen las responsabilidades del consejero profesional en el escenario escolar que establece el PCPEE (2020) y en la cuales puede entrar en colaboración con el maestro. En adelante, se presentan investigaciones que otorgan una importante participación a los maestros en el trabajo con padres (Kourkoutas & Giovazolias, 2015; Sauer, 2017); y que recopilan la concepción de los maestros acerca del rol del consejero profesional en el escenario escolar y los servicios que este puede prestarles (Atici, 2014; Cholewa et al., 2016; Marchetta, 2011). También, investigaciones que discuten actividades del programa de consejería escolar para las cuales entran en colaboración ambos profesionales, como la consultoría (Atici, 2014; Cholewa et al., 2016) y las orientaciones grupales (Atici, 2014; Hui, 2003); cómo éstas son llevadas a cabo y temas que abordan. Se presenta un contexto de colaboración entre un psicólogo escolar y maestros con responsabilidades de orientación, en la implementación de un *currículo de orientación* (Hui, 2003); y literatura que sostiene la responsabilidad del

consejero profesional en el escenario escolar en proporcionar ayuda específica a los maestros, que los capacite para proporcionar una educación integral a sus alumnos por medio de la *consejería a maestros* (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Finalmente, en el tercer y cuarto apartado, se abordan respectivamente los *Retos en la colaboración entre el consejero profesional en el escenario y el maestro*, y los *Factores para una óptima colaboración entre el consejero profesional en escenario escolar y el maestro*, más destacados en la literatura.

Marco de la consejería escolar en Puerto Rico

La consejería profesional se define como “una relación profesional que apodera a personas diversas, familias y grupos para lograr la salud mental, el bienestar, la educación y las metas ocupacionales” (Código de Ética Asociación Americana de Consejería, 2014, p. 2). La Carta curricular Núm.: 7-2020-2020 del Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar (PCPEE), representa la principal guía de los consejeros profesionales en el escenario escolar del sistema público de Puerto Rico en la puesta en marcha de los programas de consejería en su centro educativo. El PCPEE (2020) pretende informar la educación integral de los estudiantes, dentro de un ámbito académico, que les permita adquirir los conocimientos, las actitudes y las destrezas necesarias para alcanzar el éxito por medio del desarrollo académico, de carrera y socioemocional. El programa está diseñado para proveer servicios en los dos niveles escolares del sistema público (primario, secundario), y fundamenta su práctica en el modelo propuesto por la *American School Counseling Association* (ASCA) (2019) para “garantizar un modelo comprensivo, amplio y uniforme como elemento integral de la misión académica de la escuela.” (DEPR, 2020, p.4)

Por su parte, la ASCA (2019) es una agrupación profesional que busca proveer a los consejeros profesionales en el escenario escolar el conocimiento, las destrezas y los recursos para que puedan cumplir con su misión de promover el éxito de los estudiantes tanto en la escuela, como en su hogar y comunidad. Entre sus mayores aportaciones se encuentra el *Modelo Nacional de ASCA: Un marco de referencia para programas de consejería escolar*, cuya función es delimitar los componentes de un programa de consejería escolar comprensivo.

En cuanto a las metas y estándares del PCPEE (2020), estas parten del modelo presentado por ASCA (2019), y pretenden principalmente tres áreas de dominio para el estudiante: desarrollo académico, desarrollo de carrera, y desarrollo socioemocional. Dentro del desarrollo académico, se promueve el desarrollo de habilidades para el aprendizaje del estudiante. Para el desarrollo de carrera, se promueven las competencias para llevar al estudiante a entender la conexión entre la escuela y el mundo del trabajo. Finalmente, para el desarrollo emocional se promueve el manejo de emociones, y el aprendizaje y aplicación de destrezas interpersonales, entre otras.

Por otro lado, estas tres áreas de dominio para el estudiante son promovidas mediante los servicios directos e indirectos del programa, y en la cual contribuyen y apoyan: directores, maestros, madres, padres o encargados y toda la comunidad escolar (DEPR, 2020). Entre los servicios directos al estudiante se encuentran: la consejería individual y grupal, la orientación individual y grupal, el referido, la mediación de pares y la intervención en crisis. Por su parte, entre los servicios indirectos y de apoyo se encuentran: la consultoría y asesoramiento (por los cuales se brindan recomendaciones para el análisis de situaciones), el desarrollo profesional (mediante el cual se actualiza,

amplía, adquiere y comparte conocimientos para el mejoramiento de los servicios), la coordinación (con la escuela, el hogar y la comunidad), la ubicación (que facilita la inserción del estudiante en la alternativa menos restrictiva), y el seguimiento (mediante el cual se evalúa y monitorea e progreso del estudiante). Finalmente, es responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar, de coordinar y establecer los vínculos de colaboración entre la comunidad escolar mediante estos servicios para promover el éxito del estudiante.

Colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro

La carta circular del PCPEE (2020) establece las funciones del consejero profesional en el escenario escolar. Entre estas, es posible señalar algunas entre las cuales se encuentran la colaboración con los maestros, o de las cuales se puede deducir esta colaboración. En primer lugar, es deber del consejero profesional en el escenario escolar, brindar asesoramiento y consultoría a los maestros sobre estrategias para lograr un mejor entendimiento de los estudiantes; así como al equipo disciplinar (del cual no formará parte), para el manejo efectivo del problema. Es responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar difundir la carta circular vigente del PCPEE entre toda la comunidad escolar, entre los que cobran especial importancia los maestros, quienes referirán a los estudiantes que necesiten los servicios. Luego, es responsabilidad de estos, también, administrar e interpretar los estudios de necesidades de estudiantes, maestros y madres, padres o encargados; y promover actividades que respondan a los hallazgos. Los maestros podrían servir de apoyo, por ejemplo, en la administración del estudio de necesidades, pero también en el desarrollo de las actividades tanto para los mismos maestros, como para los padres. Tiene también el consejero profesional en el escenario

escolar, entre sus responsabilidades, el promover estrategias para la integración curricular en las áreas académica, socioemocional y de carrera; proveer experiencias educativas y ocupacionales integradas al currículo que eliminen los estereotipos; y actividades de prevención que promuevan la salud mental y el bienestar personal. Para todas estas deberán entrar en colaboración con los maestros, encargados de impartir el currículo y principal encargado de velar por el bienestar de los estudiantes en la escuela a lo largo del día. Por otro lado, debe el consejero profesional en escenario escolar, interpretar, analizar y compartir con la comunidad escolar los datos estadísticos y los resultados de los instrumentos y pruebas de medición, avalúo, cognitivas, de aptitud y de rendimiento que administre; lo también que hace evidente su comunicación con el maestro. Además, es responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar, su participación en comités y equipos interdisciplinarios con el fin de proveer ayudas a todos los estudiantes; coordinar y establecer el plan de intervención académica para estudiantes embarazadas; promover y participar en actividades de la comunidad escolar para el desarrollo de destrezas de estudio; y establecer y mantener relaciones adecuadas entre los miembros de la comunidad escolar. En estos deberes, es igualmente palpable su necesaria colaboración con los maestros.

Asimismo, la carta circular del PCPEE (2020) establece como responsabilidad del consejero escolar, proveer actividades para desarrollar el autoconocimiento, autoconcepto, autoestima; el logro de metas académicas, socioemocionales y de carrera (y administrar y evaluar los resultados de los instrumentos de evaluación en estas áreas) de los estudiantes. Igualmente, proveer experiencias educativas que promuevan destrezas socioemocionales y el desarrollo de destrezas de estudio. Está encargado, igualmente, de

facilitar los procesos de transición y ubicación a otro programa o nivel de estudios, así como de implementar el Plan Individualizado de Estudio (PIE); y brindar servicios directos e indirectos a estudiantes de educación y especial, y a todos los estudiantes durante situaciones de emergencia (epidemias, pandemias, huracanes, entre otros). Por otro lado, se responsabiliza al consejero profesional en el escenario escolar de ofrecer servicios de orientación y consejería a las madres, padres o encargados con el fin de que colaboren en los procesos educativos de sus hijos. Parecería lógico pensar que, para el buen cumplimiento de todas estas responsabilidades adicionales, el consejero profesional en el escenario escolar cuente con el apoyo y la retro-comunicación del maestro: en la identificación de necesidades y en el establecimiento de metas que todas estas intervenciones requieren.

Finalmente, el consejero profesional en el escenario escolar realiza otras tareas administrativas, algunas en colaboración con el director, en coordinación con agencias públicas o privadas; otras como asistir a reuniones, preparar informes de labor realizada, o de cierre y transición de caso, etc., pero para las cuales no se vislumbra necesaria su colaboración con el maestro. Luego de repasar las tareas u obligaciones del consejero escolar en el escenario escolar y enlazarla con la figura del maestro, cabe indagar en si es implementada y cómo en las escuelas.

Con relación a la institución que sirvió de inspiración a la presente investigación, Fomento Centros de Enseñanza, fundado en Córdoba, España en 1963 con su primer colegio llamado Ahlzahir, cuenta ya con más de treintaicinco colegios en once países. La filosofía central de Fomento Centros de Enseñanza, bajo la cual se amparan los fundamentos de Summit Academy en San Juan Puerto Rico, se basa en reconocer el

papel de los padres como primeros educadores. Con esta idea, promueven espacios de colaboración entre padres, maestros y demás personal docente para trazar metas comunes para el progreso del estudiante.

Un distintivo en la organización de Fomento, en la puesta en marcha de la colaboración del personal en la educación hacia la plena realización de los alumnos, es otorgar a algunos maestros, además de su rol de impartir clases, un rol de asesoramiento o acompañamiento del alumno. Cada maestro tiene a cargo varios estudiantes y lleva a cabo con estos un asesoramiento de modo individual en la que se busca, bajo un ambiente de confianza, dar seguimiento al estudiante en temas relacionados a su desarrollo integral como el desarrollo de virtudes, metas académicas, formación del carácter, amistades, familia, entre otros. Con este cometido, los maestros reciben una formación intensiva inicial de tres días completos a lo largo de un trimestre y una formación de seguimiento por medio de charlas de educación continua una vez al mes. Los seminarios y charlas incluyen temas, en primer lugar, de orden legislativo (normativas en el trabajo con niños y adolescentes); en torno al trabajo con padres y familias; psicología del niño y del adolescente; técnicas de estudio, *bullying*, entre otros. Cada tema es ofrecido por un profesional experto en el área: consejeros profesionales en el escenario, profesionales licenciados, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros.

Por otra parte, en cuanto a la investigación realizada en torno a la colaboración entre consejero profesional en el escenario y maestro, un estudio realizado en Alemania (Sauer, 2017) constató una conciencia general, en la literatura y el Consejo educativo del País, de la responsabilidad inherente en los maestros de brindar orientación a los padres de sus estudiantes. El autor encontró variedad de investigaciones relacionadas a las

destrezas de orientación en los maestros, el modelaje y entrenamiento de estas destrezas y métodos para evaluar las mismas. Sauer (2017) identificó una ausencia de investigaciones orientadas a conocer cuál es el actual proceder de los maestros al momento de prestar orientación a los padres. Bajo un enfoque cualitativo de diseño constructivista el autor buscó responder a las siguientes preguntas: ¿Qué marco de orientación dirige las acciones de los maestros al momento de sus entrevistas con los padres?; y, ¿Qué concepción de las ‘responsabilidades de orientación’ de los maestros se refleja en esos marcos de orientación? Para contestar a estas preguntas, se realizaron trece entrevistas semiestructuradas a maestros de escuelas distintas. El análisis de las entrevistas dilucidó tres conceptos que resumen el marco conceptual utilizado por los maestros al orientar a los padres, que a su vez evidencia la incompetencia de estos (los maestros) para colaborar con la escuela en este trabajo.

Sauer (2017) definió la orientación de maestros a los padres como una “conversación entre un padre que busca orientación y un maestro que presta orientación.” (p.53) Atribuyó a esta tarea “competencias específicas de consejería, actitudes y conocimiento especializado por parte del maestro...” (p. 55). Los tres conceptos que definen el marco conceptual utilizado por los maestros -incluso de un modo implícito-, al momento de orientar a los padres, fueron: 1) entender esta orientación como un *apoyo en respuesta*, en el que un padre acude al maestro por su percepción de un problema; 2) como una *retroalimentación incitada por el maestro por su percepción de un problema*; y 3) como un *conflicto estresante* que surge a causa de una retroalimentación iniciada por el maestro ante la percepción de un problema, que desemboca en una respuesta conflictiva por parte del padre.

Aunque la investigación de Sauer (2017) no trata expresamente de la colaboración entre maestro y consejero profesional en el escenario escolar, basa su investigación - sostenida por literatura profesional- bajo la concepción del maestro como ‘orientador’ de los padres. Ante el inminente rol que poseen los maestros de sostener entrevistas de distinta clase con los padres de sus alumnos, el mismo puede entenderse como una colaboración al programa de consejería escolar, que busca orientar a los padres para que, de esta forma, colaboren con el progreso y desarrollo integral de sus hijos.

Por otra parte, el modelo nacional de la ASCA (2005) contribuyó en gran medida a conocer y delimitar los roles del consejero profesional en el escenario escolar. Preocupada porque se haga honor al rol del consejero profesional en el escenario escolar en las escuelas, de manera que estos desempeñen las tareas que les competen, y no otras como trabajo administrativo y disciplinar; y que a su vez sea más exitosa su labor, en el 2011 Marchetta se propuso investigar: qué rol perciben los maestros del consejero profesional en el escenario escolar y cuál es el rol bajo su responsabilidad que consideran de mayor beneficio. El estudio fue uno de enfoque cuantitativo y se llevó a cabo en una escuela intermedia de Nueva York, con una población aproximada de 475 estudiantes. Los maestros participantes fueron seleccionados por interactuar habitualmente con los consejeros profesionales en el escenario escolar. Treinta y tres maestros completaron una encuesta en la cual se les presentó las funciones de un consejero profesional en el escenario escolar, y debían indicar si éstas respondían o no a su concepción del rol de este profesional (utilizando la escala: *Muy de acuerdo*, *De acuerdo*, *En desacuerdo*, y *Muy en desacuerdo*). Las respuestas fueron analizadas con relación a los años de

experiencia de cada participante (>1, 1-5, 6-10, 11-20, 21+) y a la cantidad de contacto (diario, semanal, mensual, o ‘inusual’) que estos tienen con el profesional de ayuda.

Como conclusión de su estudio, Marchetta (2011) encontró que el 83.9% de los maestros indicó estar *muy de acuerdo* en que uno de sus roles es trabajar colaborativamente con los maestros; mientras que el otro 16.1% está *de acuerdo*. Por otro lado, 21.2 % de los maestros indicó tener un contacto diario y un 36.4% indicó tener un contacto semanal.

Por otro lado, Sink (2008), con su artículo “Elementary School Counselors and Teachers: Collaborators for Higher Student Achievement” aportó un resumen de la investigación realizada al momento en torno a la colaboración del consejero profesional en el escenario escolar y el maestro de escuela elemental hacia el logro de metas académicas en los estudiantes. También, partiendo de las investigaciones revisadas, ilustró por medio de un diagrama las dimensiones clave para una efectiva colaboración entre maestro-escuela y el consejero profesional en el escenario escolar; y organizó una tabla con veinte actividades de colaboración efectivas, entre consejeros profesionales en el escenario escolar y maestros, para el logro de las metas académicas en los estudiantes.

En concreto, Sink (2008), resumió las investigaciones que sostienen el valor de la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro para el logro de metas académicas en los estudiantes, a través de: la enseñanza de técnicas de estudio, la consultoría, la consejería individual y de pequeños grupos, y las orientaciones grupales. Por ejemplo, mencionó el estudio de Beesley (2004), quien recogió la opinión de maestros de escuela elemental quienes identificaron cuatro servicios por parte del consejero profesional en el escenario escolar que han contribuido especialmente al

desarrollo académico de sus estudiantes: las orientaciones grupales (80%), la consejería individual/grupal (53%), la consultoría (50%), y la coordinación de servicios de educación especial (45%).

En efecto, la labor del consejero profesional en el escenario escolar en fomentar ambientes propicios para el aprendizaje y dar refuerzo al material académico impartido por los maestros en el aula -en intervenciones grupales e individuales dentro y fuera del salón de clases- evidencian una favorable colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro para el logro de metas académicas en los estudiantes. Otras múltiples investigaciones recopiladas por Sink (2008) insisten en la contribución de los consejeros profesionales en el escenario escolar en promover la asistencia de los estudiantes a la escuela y minimizar los comportamientos disruptivos con la creación de ambientes cálidos que propicien el aprendizaje académico. Por otro lado, Sink y Stroh (2003) encontraron en su estudio que las escuelas con programas de consejería escolar comprensivos han logrado mejor puntuación en las pruebas estandarizadas, en comparación con escuelas que no cuentan con estos programas. También, otros estudios como el de Webb y colaboradores (2005), han constatado la eficacia de los consejeros profesionales en el escenario escolar en su trabajo con grupos pequeños centrados en mejorar el aprovechamiento académico y la competencia social.

Por otro lado, basándose en la *perspectiva de desarrollo positivo* ('positive developement perspective') asociada con la *teoría de sistemas del desarrollo* de Lerner y colaboradores (2005), Sink (2008) sintetizó las diversas áreas en las que se puede dar la colaboración entre el consejero profesional en el escenario y el maestro para propiciar el éxito académico en los estudiantes. Las organizó por medio de cuatro niveles o enfoques.

Como primer nivel identificó la *colaboración en la escuela*, que incluye actividades como la implementación del modelo nacional de la ASCA (2005), asambleas relacionadas con el aprendizaje, talleres para la facultad en asuntos educativos, presentaciones para la asociación de padres y maestros (PTA, por sus siglas en inglés), aprendizaje basado en servicio, la coordinación de tutorías de pares, consultoría y referido, reuniones de equipo multidisciplinario, grupos de apoyo después de la escuela y programas de transición (de kínder a primero y de escuela elemental a intermedia). El segundo nivel, *la colaboración en el salón de clases*, incluye actividades como la co-enseñanza (a grupo grande) de temas como técnicas de estudio, estrategias para la toma de exámenes y cognitivas, intervenciones para *cerrar la brecha* ("closing the gap"), y la consultoría y coordinación para mejorar el aprendizaje. El tercer nivel es la *colaboración en pequeños grupos* en la que ambos profesionales trabajan metas académicas específicas en conjunto, o que son iniciadas por el consejero profesional en el escenario escolar y luego reforzadas en el salón de clases por el maestro. Por último, el cuarto nivel, la *colaboración para la intervención individual*, en el que consejero profesional en el escenario escolar y el maestro establecen metas académicas en conjunto para ser trabajadas por el consejero profesional en el escenario escolar en la consejería individual; el consejero profesional en el escenario escolar trabaja uno-a-uno con el estudiante y luego el maestro da refuerzo; ambos profesionales colaboran en la búsqueda de un tutor para estudiantes en riesgo; e interpretan pruebas de aprovechamiento académico.

Por su parte, Atici (2014), condujo un estudio cualitativo con el propósito de investigar las actividades realizadas por los consejeros profesionales en el escenario escolar, sus perspectivas de colaboración con demás personal de la escuela, y su sentido

de eficacia personal trabajando como consejero profesional en el escenario escolar. Para la metodología del estudio condujeron entrevistas individuales de ocho preguntas abiertas a nueve consejeros profesionales en el escenario escolar. Los entrevistados, quienes accedieron a participar de modo voluntario, fueron identificados como consejeros profesionales en el escenario escolar efectivos en su labor y por su experiencia - entre dos y diez años- como supervisores de estudiantes del programa postsecundario de consejería en Çukurova University en Andana, Turquía.

Este estudio comprobó la existencia de literatura relacionada a las actividades que realizan los consejeros profesionales en el escenario escolar sin distinción de nivel escolar, los programas de consejería que abordan, las percepciones del personal escolar en torno a la labor del consejero profesional en el escenario escolar, los tipos de servicios y la autoeficacia del consejero profesional en el escenario escolar; mas, en su mayoría, estas fueron observadas bajo enfoques cuantitativos. Por lo tanto, bajo el enfoque cualitativo, este estudio pretendió responder a las siguientes preguntas: ¿Qué actividades realizan los consejeros profesionales en el escenario escolar en las escuelas?; ¿Cuál es la percepción de los consejeros profesionales en el escenario escolar en torno a su colaboración con el personal escolar?; ¿Cuál es la percepción de los consejeros profesionales en el escenario escolar en cuanto a sus sentimientos de autoeficacia, así como de los factores que afectan esos sentimientos?

Entre los hallazgos del estudio se encontró que el mayor esfuerzo de los programas de consejería escolar se dirige a proveer orientaciones grupales o “guidance classes” que son ofrecidas tanto por los maestros como por los consejeros profesionales en el escenario escolar. Las orientaciones grupales resultan útiles en cuanto son dirigidas

a todos los estudiantes, teniendo un mayor alcance que la consejería individual o la consejería grupal. En las orientaciones grupales se trabajan temas tales como resolución de conflictos, *bullying*, violencia, “peer restraint”, destrezas interpersonales, abuso, control de la ira, comportamientos destructivos/malos hábitos; otros temas más educacionales como el manejo de la ansiedad ante los exámenes, técnicas de estudio y adaptación; y actividades hacia el desarrollo ocupacional y de carrera como la administración de instrumentos y para la toma de decisiones. Entre los consejeros profesionales en el escenario escolar, se destacó que, aun los maestros colaborando en la administración de las orientaciones grupales, estos prefieren encargarse de desarrollar aquellos temas relacionados con comportamiento destructivo, manejo de la ira, ansiedad ante los exámenes, *bullying*, destrezas interpersonales, presión de grupo, violencia, solución de problemas y resolución de conflictos. Y que los maestros, por su parte, suelen encargarse de desarrollar temas tales como técnicas de estudio, selección de cursos y conservación del ambiente.

Consultoría. La consultoría consejero-maestro es una eficiente estrategia utilizada frecuentemente para servir indirectamente a los estudiantes (Cholewa et al., 2016). Estos autores realizaron un estudio publicado por ASCA bajo el título “Teachers’ perceptions and experiences consulting with school counselors: A qualitative study”, en el cual se reclutó a diecisiete maestros de escuela elemental provenientes de diecisiete escuelas de alrededor del Medio-Atlántico de Estados Unidos. Fueron entrevistados bajo un marco constructivista social, con el objetivo de contestar a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción y experiencia de los maestros de escuela elemental con relación a la consultoría consejero-maestro? Las entrevistas fueron dirigidas por

estudiantes de consejería a nivel de maestría, de modo voluntario, y con ocasión de los objetivos del curso; habiendo obtenido entrenamiento y supervisión de parte de sus profesores. El protocolo de entrevista pretendía recoger la percepción de los maestros de escuela elemental acerca de la consultoría y sus experiencias de consultoría con los consejeros profesionales en el escenario escolar; los motivos o circunstancias que les dirigen a consultar con los consejeros profesionales en el escenario escolar; y las características que consideraban más importantes para una consultoría efectiva.

Entre los temas más frecuentes de consultoría, los maestros identificaron asuntos de índole personal/emocional, conductual, familiar, de abuso y negligencia, social/emocional, tanto para estudiantes concretos, como para trabajar con todos los estudiantes de la clase (en temas, mayormente, como el manejo de la ira, autoestima, regulación emocional, amistad, *bullying* y estrés). También se dirigen a la consultoría al enfrentarse con estudiantes desafiantes o que atraviesen situaciones familiares difíciles como: un divorcio, la muerte de un ser querido o una mudanza. Los participantes, indicaron que, en contraparte, no suelen dirigirse a los consejeros profesionales en el escenario escolar con relación a temas académicos; otros indicaron que, si el asunto es estrictamente conductual, suelen acudir a la administración escolar, no al consejero profesional en el escenario escolar (Cholewa et al., 2016).

Por su parte, en la investigación dirigida por Atici (2014) los participantes sostuvieron que la consultoría en sus escuelas suele abordar temas de problemas de comportamiento (mal comportamiento, manejo de la sala de clases), problemas académicos (dificultades en el aprendizaje, bajo aprovechamiento académico, ansiedad ante los exámenes, técnicas de estudio y motivación) y problemas emocionales (sentidos

de pérdida, abuso sexual y divorcio). De igual forma, entran en consultoría con los maestros con relación a las actividades de las orientaciones grupales, la comunicación con los adolescentes, y en torno a *enfoques centrados en el estudiante* ('student centered approaches').

Currículo de orientación. La *International Journal for the Advancement of Counseling* publicó un artículo investigativo de enfoque cualitativo realizado por Hui (2003), que buscó explorar la visión del personal escolar acerca de la implementación de un currículo de orientación para el desarrollo del estudiante en su escuela, e indagó los factores que facilitaron su puesta en marcha. Se trató de una escuela superior de niñas en Hong Kong: una de las cinco escuelas participantes del proyecto piloto "Grow with Guidance System", de un año de duración. Pasado ese primer año, la escuela continuó en la aplicación del currículo y, al finalizar el estudio, se encontraba ya en su tercer año de implementación. El trabajo de orientación en la escuela es coordinado por un equipo de maestros que tienen a cargo funciones de orientación, bajo la guía de un psicólogo escolar. Luego de ideado el currículo por todo el equipo, este era impartido en el período de salón hogar. El investigador principal llevó a cabo entrevistas semiestructuradas: al principal de la escuela, al psicólogo escolar, y a siete maestros encargados de impartir el currículo.

El currículo fue constituido sobre la creencia de que "*cada persona es única, y tiene la responsabilidad de ayudar y no herirse a sí mismo o a los demás*" (Hui, 2003, p. 159). El mismo daba especial énfasis al desarrollo del autoconcepto en los estudiantes y al desarrollo de destrezas en el maestro para la implementación del currículo (Hui, 2003). "...utilizó *un enfoque experiencial* ("experiential approach") por medio del cual los

estudiantes, de un modo activo, pudieran reflexionar, trabajar en grupos, (propiciar) discusiones y juego de roles” (Hui, 2003, p. 160).

Finalmente, aunque el estudio no trata específicamente de la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro, sin duda, dar participación al maestro en la aplicación de un currículo de orientación en colaboración con un profesional de la salud mental -como es en este caso el psicólogo escolar- sirve para ahondar en la visión de colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro.

Consejería a maestros. Kourkoutas y Giovazolias (2015) trabajaron un artículo conceptual en el que presentaron un modelo integrativo para el trabajo de consejería con maestros dentro del contexto escolar. Los autores defendieron principalmente la importancia de la figura del maestro y la buena relación de este con sus estudiantes para el progreso psicosocial de estudiantes en riesgo o con dificultades. Discuten -con literatura relevante- que, los maestros, al enfrentarse con estos estudiantes difíciles (y sus familias), pueden experimentar cansancio y frustraciones que les impidan realizar eficientemente su labor, y susciten en ellos reacciones que pudieran perjudicar su relación con los estudiantes (Kourkoutas & Giovazolias, 2015). Los autores presentaron los componentes claves y bases teóricas de una intervención innovadora de consejería que se propone ayudar a los maestros a ser más resilientes y a sentirse más seguros para trabajar con estudiantes difíciles. Por último, ofrecen recomendaciones para una implementación efectiva.

Algunas ideas traídas por los autores en torno a la colaboración del consejero profesional en el escenario escolar y el maestro otorgan un papel esencial al maestro por

la valiosa información que puede proveer acerca del comportamiento del estudiante, y por las decisiones claves que -en su actuar- podrían propiciar un cambio positivo en el estudiante o, en todo caso, prevenir que empeore. No obstante, la literatura consultada por Kourkoutas y Giovazolias (2015) sugiere que los maestros reciban el apoyo y adiestramiento necesario a nivel emocional y profesional para trabajar con estudiantes difíciles o con retos psicológicos, puesto que no poseen el peritaje adecuado para ello. Los autores argumentaron que un profesional adiestrado en salud mental, temas educativos, y en trabajo colaborativo con padres y personal escolar, como el consejero profesional en el escenario, es el idóneo para esta labor (Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

En resumen, dentro de la gama de servicios -directos e indirectos- al estudiante que ofrece el PCPEE (2020), es lógico que el consejero profesional en el escenario escolar cuente con la colaboración del maestro tanto para la identificación de necesidades como para el establecimiento de metas. Así mismo, entre las tareas específicas de colaboración entre ambos profesionales se encuentran: el asesoramiento y consultoría al maestro por parte del consejero profesional en el escenario escolar para un mejor entendimiento del estudiante; la comunicación del consejero al maestro de los resultados de pruebas de medición o avalúo realizadas al estudiante; la difusión de la filosofía del programa y sus servicios al maestro; y la mutua colaboración en comités y equipos interdisciplinarios para el progreso del estudiante.

Por su parte, la literatura expresa la muy valorada colaboración entre los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros, y una considerable conciencia de este rol entre ambos profesionales. Fomento Centros de Enseñanza es un

ejemplo de esto, otorgando al maestro un rol de asesoramiento al estudiante en diversos aspectos de su formación integral. Por otra parte, la colaboración ha demostrado ser efectiva, por ejemplo, para el desarrollo académico de los estudiantes, sin limitarse a este. Consejeros profesionales en el escenario escolar y maestros pueden entrar en colaboración no solo en la intervención individual, sino también en pequeños grupos, la co-enseñanza; en la coordinación de servicios de educación especial; en actividades formativas para los distintos miembros de la comunidad escolar, en equipos multidisciplinarios y en el trabajo con padres.

Por último, los temas que abordan los maestros en consultoría con los consejeros profesionales en el escenario escolar suelen ser de índole personal, emocional, social, conductual, familiar, de abuso y negligencia, y acerca de estrategias para la enseñanza. En cuanto a las orientaciones grupales, estas son impartidas tanto por los consejeros profesionales en el escenario escolar como por los maestros: aunque los maestros suelen encargarse de trabajar temas más prácticos o académicos, y los consejeros profesionales en el escenario escolar, aquellos que envuelvan aspectos socioemocionales.

Retos en la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro

El estudio dirigido por Marchetta (2011) que buscó conocer la percepción que tienen los maestros del rol del consejero profesional en el escenario escolar, encontró que el 9% de los participantes maestros indicó estar *muy en desacuerdo* en que uno de sus roles (del consejero profesional en el escenario escolar) sea colaborar en el desempeño académico de los estudiantes. Por su parte, el 18% de los maestros indicó estar *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo* en que, entre los roles del consejero profesional en el

escenario escolar, está trabajar colaborativamente con los maestros. El 24% indicó estar *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo* en que los consejeros profesionales en el escenario dedican parte significativa de su tiempo para atender estudiantes en crisis; y el 21% está *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo* con el supuesto de que los consejeros profesionales en el escenario escolar están disponibles para atender a los estudiantes en cualquier momento. Igualmente, se destacó que 25 de los participantes que establecen contacto diario o semanal están *muy en desacuerdo* con roles del consejero profesional en el escenario escolar como brindar orientaciones grupales y manejo de crisis. Por último, resultó significativo que la generación de maestros con 21 años de experiencia o más desconoce la labor del consejero profesional en el escenario escolar para trabajar lecciones de manejo de grupo, así como el apoyo a padres y su deber de estar disponible para los estudiantes en cualquier momento que lo necesiten.

En este sentido, los hallazgos de Marchetta (2011) afirmaron que, aunque los maestros entienden como un rol esencial del consejero profesional en el escenario escolar el trabajo colaborativo con estos, a su vez, gran parte de ellos no reconocen la colaboración del consejero profesional en el escenario escolar en varios de sus roles; sobre todo aquellos maestros que llevan muchos años de experiencia y quienes, probablemente, no hayan evolucionado en su concepción de la labor que realizaban en su momento los orientadores, a la que ahora están capacitados para realizar los consejeros profesionales en el escenario escolar (Marchetta, 2011).

Por su parte, Hui (2003) encontró que, al comienzo de la implementación del currículo de orientación, algunos maestros no compartían la creencia central. No obstante, a medida que evidenciaron los efectos positivos en los estudiantes para el

aprendizaje y el comportamiento, fueron cambiando de parecer. Los maestros indicaron que no fue suficiente el tiempo para trabajar a capacidad los temas propuestos en el currículo. El currículo constó de once a doce sesiones, y cada tema debía de ser cubierto en una o dos sesiones. Por otro lado, no fue buena experiencia impartir el currículo en los periodos de las tardes, puesto que tanto los maestros como los estudiantes estaban cansados al final del día.

En cuanto al estudio de Atici (2014) los consejeros profesionales en el escenario escolar indicaron trabajar en cooperación y colaboración con el personal de su escuela. Sin embargo, tres de nueve consejeros profesionales en el escenario escolar -refiriéndose a las orientaciones grupales ofrecidas por los maestros- opinaron que el 60% de los maestros en su escuela realizan estas actividades del modo correcto, mientras que los otros seis expresaron que solo 1/3 de ellos las dirigen bien, expresando que “algunos trabajan en colaboración y de modo entusiasta; y algunos raramente realizan lo que se les pide” (p. 2).

Por ejemplo, entre las dificultades señaladas por los consejeros profesionales en el escenario escolar en el desarrollo de las clases de orientación por parte de los maestros, fueron: su poco dominio para desarrollarlas; que utilicen ese tiempo para conversar, enseñar o permitir a los estudiantes estudiar de los exámenes; y realicen estas actividades sin seguir un formato específico. Algunos maestros simplemente conversan con los estudiantes independientemente del tema de esa actividad; no consideran las competencias desarrolladas por los estudiantes por medio de la actividad; y no toman en consideración el formato de esta. Los consejeros profesionales en el escenario escolar opinaron acerca de las posibles causas de lo anterior comentando que probablemente los

maestros no se sientan eficaces, se sientan ineficientes dirigiendo las actividades, o que simplemente actuaran 'como si supieran todo'. También señalaron otras dificultades como: la planificación de actividades inapropiadas al nivel de los estudiantes, dificultades para fotocopiar materiales, y problemas relacionados a la asistencia de los estudiantes y a irregularidades en la planificación e implementación de las actividades.

En cuanto al análisis de las entrevistas realizadas y al marco de orientación (los conceptos) identificados por Sauer (2017) en su estudio, se reflejó la concepción que tienen los maestros acerca de sus 'responsabilidades de orientación.' Los maestros que se identificaron con el primer concepto de la orientación a padres (*apoyo en respuesta*) expresaron sentirse desprovistos de destrezas necesarias para desempeñar este rol, indicando que su entrenamiento profesional en esa área fue pobre. Los maestros que se aproximan a los padres para proveerles retroalimentación (como presentan el segundo y el tercer concepto), indican que obtuvieron su conocimiento para la orientación a padres a lo largo de su experiencia profesional. Sin embargo, sus entrevistas evidencian pobres destrezas de orientación; aunque en contraste, estos perciben no necesitar más peritaje del que ya poseen.

Por otra parte, Kourkoutas y Giovazolias (2015) recogieron las experiencias de los maestros en su colaboración con el consejero profesional en el escenario escolar, planteada por varios estudios. Aunque sí es valorada esta colaboración, los maestros indican que no son informados por los consejeros profesionales en el escenario escolar la situación de los estudiantes (progreso, tipo de problema, métodos para trabajar con ellos); suelen darles una idea poco específica del diagnóstico e instrucciones muy generales para trabajar con los estudiantes; y que sienten poco apoyo emocional de su parte, como si

hubiera una barrera entre ellos. Además, Kourkoutas (2008) planteó otras dificultades en los maestros en torno a esta colaboración, como la subestimación del proceso de aprendizaje y la propia experiencia; el orgullo ante el propio método y el temor a ser criticados; la experiencia profesional previa infructuosa con psicólogos escolares; la resistencia a causa de problemas personales; y la relación conflictiva con los padres de los niños ‘problemáticos’.

En resumen, entre los retos que enfrenta la colaboración entre consejeros profesionales en el escenario escolar y maestros, se halla el desconocimiento de los maestros de algunos roles del consejero profesional en el escenario escolar como: impartir orientaciones grupales, dar apoyo a los padres; brindar apoyo a los estudiantes en el aspecto académico, apoyarles en momentos de crisis, y estar disponible para ellos en todo momento. Además de la desinformación de los maestros en cuanto a los roles del consejero profesional en el escenario escolar, también representa un reto su falta de compromiso (consciente o no) con los objetivos del programa, así como el pobre o nulo entrenamiento para el trabajo con padres, que obtuvieron en los programas de preparación para maestros; y su poca habilidad para impartir las orientaciones grupales.

Finalmente, representan retos también, la percepción de los maestros en cuanto a la pobre comunicación por parte del consejero profesional en el escenario escolar en informarles de la situación del estudiante; las experiencias infructuosas previas en la colaboración con otros profesionales de ayuda y con padres de estudiantes difíciles; la propia resistencia a modificar sus propios métodos, el temor a ser criticados, e incluso el influjo de sus problemas personales; y la creación de espacios para la colaboración en el itinerario escolar.

Factores para una óptima colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro

Al tomar en consideración el contexto de la *teoría de sistemas de desarrollo* de Lerner y colaboradores (2005) y el modelo nacional para los programas comprensivos de consejería escolar de la ASCA (2005), Sink (2008) presentó un marco para la colaboración efectiva entre consejero profesional en el escenario escolar y los maestros. Ilustró el mismo por medio de un diagrama con las relaciones que deben darse entre los estudiantes, los padres y el personal de la escuela, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada una de las partes. En concreto, indicó la necesidad de que el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro trabajen en colaboración para propiciar en los estudiantes: la motivación, el potencial, la autoeficacia y las relaciones saludables con pares; en los padres: una activa colaboración en el aprendizaje de sus hijos, en la escuela y en las clases; y en el personal escolar: una comunidad atenta, enfocada en el aprendizaje, que ofrezca una instrucción de calidad, servicios de apoyo efectivos, y que fomente la cooperación entre padres y escuela. Así mismo, mencionó la contribución de Pyne (2011), quien encontró mediante su estudio que los consejeros profesionales en el escenario escolar experimentan una mayor eficacia laboral cuando cuentan con suficiente apoyo administrativo, una filosofía (base teórica) establecida, una efectiva comunicación con la facultad y demás personal de la escuela, la posibilidad de atender la totalidad de sus estudiantes, y cuando disponen del tiempo razonable para la planificación y evaluación.

Por esta línea, Sink (2008) y Marchetta (2011) recomendaron el uso y difusión del modelo propuesto por ASCA (2005) para la implantación de un programa de consejería

escolar comprensivo que propicie la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro. Una mayor difusión del modelo de la ASCA en las escuelas proveerá oportunidad a los maestros, y comunidad escolar en general, de conocer los roles del consejero profesional en el escenario escolar y, por consiguiente, acudir a estos con mayor asiduidad ante sus necesidades y la de sus estudiantes.

Por otro lado, Pyne (2011) indicó que los programas de consejería escolar comprensivos persiguen el desarrollo académico, personal-social, de carrera, y demás necesidades del estudiante para ofrecer consejería y orientación por medio de currículos de orientación, la planificación individual del estudiante, servicios responsivos ('responsive services') y sistemas de apoyo ('systems support'). Atici (2014), por su parte, recogió en su estudio algunas recomendaciones para mejorar el desempeño de los maestros en el desarrollo de las orientaciones grupales como: proveerles libros, planes y archivos de actividades; que tengan la oportunidad de observar al consejero profesional en el escenario escolar mientras dirige la actividad; discutir la importancia de estas actividades en reuniones de la facultad y tener reuniones mensuales; solicitar informes de actividades al finalizar el semestre o año escolar; y enviar recordatorios a los maestros con el calendario de actividades cada dos semanas.

Con respecto a los hallazgos de la investigación conducida por Hui (2003) se encontró que todo el personal escolar entrevistado destacó como una fortaleza del currículo su consistencia con la creencia central ("*cada persona es única...y los demás*"). Muchos de los participantes expresaron sentirse personalmente identificados con esta creencia y que, enseñarla a través del currículo, lograba un impacto positivo en sus propias actitudes y en su relación con los estudiantes, al punto de "contribuir a su

crecimiento personal”- según indicó uno de ellos-. Otro aspecto que contribuyó al éxito del currículo fue su *enfoque centrado en el estudiante*, al proponer actividades educativas que les permitieran una activa participación, y discutir y expresarse de modo relevante a sus necesidades y de acuerdo con su personalidad. Por otro lado, señalaron la conveniencia de que el maestro diera seguimiento al estudiante fuera del salón de clases y al trabajar modificación de conducta, aplicando la misma creencia central del currículo; y que este fuera un ente activo durante las orientaciones grupales.

Por otro lado, los maestros en la investigación de Hui (2003) notaron que sus estudiantes mejoraron su autoestima y sentido de responsabilidad; y que los problemas de disciplina en la escuela intermedia habían menguado, atribuyendo la mejoría al énfasis del currículo en conocer sus responsabilidades y respetar a los demás. Los estudiantes mostraron mayor dominio en el manejo de las dificultades, un cambio en sus valores, y una mayor conciencia del bien y del mal de sus actuaciones. Mejoraron sus relaciones interpersonales tanto con sus compañeros como con sus maestros. La opinión de los maestros reflejó que, gracias a la implementación del currículo, lograban: comprender mejor a sus estudiantes; tener una mejor relación con estos; y que se les acercaran con preocupaciones (lo que facilitaba la pronta detección de los problemas de sus alumnos) (Hui, 2003). La detección de posibles problemas en los estudiantes es, para los maestros, condición *sine qua non* para referirlos al consejero profesional en el escenario escolar y pueda recibir la atención debida.

Asimismo, lograr espacios para la colaboración suele requerir la creación de sistemas que la propicien y faciliten. En la investigación de Hui (2003) la colaboración de los maestros en la ideación e implementación del currículo fue facilitada, en primer lugar,

por la directora, quien alivió la carga de los maestros haciendo cambios administrativos. Asimismo, por la labor de la psicóloga escolar, quien preparó los materiales del currículo, organizó talleres para los maestros (para familiarizarlos con la creencia del currículo y su contenido); fungió como facilitadora y consultora de los maestros de orientación o ‘guidance teachers’ en el diseño del currículo, compiló recursos, y coordinó y supervisó la implementación. También aplicaron el “dual classroom teacher system” (sistema de maestro de salón de clases dual), contando con dos maestros en el aula para impartir el currículo, de modo que pudieron dividirse el trabajo, mejorando así la interacción y el manejo de la sala de clases.

Por otro lado, los maestros sugirieron completar el currículo con una mayor amplitud de temas, de modo que pudiera abarcar mayor variedad de intereses entre los estudiantes. Sugirieron lograr una compilación de recursos curriculares con una guía detallada e ilustraciones, y tener actividades de orientación grupal en forma de asamblea. Por último, en cuanto a los talleres de preparación para los maestros, identificaron necesitar más apoyo en el desarrollo de destrezas para el manejo de grupo y habilidades facilitadoras (Hui, 2003).

En cuanto a los hallazgos del estudio conducido por Cholewa y colaboradores (2016) acerca de la percepción y experiencias de los maestros en el proceso de consultoría con los consejeros profesionales en el escenario escolar, los maestros describieron como crucial la relación del consejero profesional en el escenario escolar con los maestros y con los estudiantes, indicando que la existencia de una buena relación con unos y con otros, atraería a los maestros al proceso de consultoría. Si los maestros no tienen confianza en el consejero profesional en el escenario escolar, no pensarán en

dirigirse hacia ellos (Cholewa et al., 2016). De igual forma, expresaron que entienden la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro cuando ambos se “ayudan mutuamente para ayudar al estudiante,” y por esta línea, una buena relación previa con los estudiantes les sirve como evidencia del genuino interés por parte del consejero profesional en el escenario escolar en ayudar. Los maestros agradecen, de igual forma, que los consejeros profesionales en el escenario escolar validen sus preocupaciones: que sean escuchadas y tomadas en consideración.

Los participantes del estudio de Cholewa y colaboradores (2016) argumentaron también la importancia de que el consejero profesional en el escenario escolar se haga visible en el plantel escolar, de modo que facilite dirigirse a este en la eventualidad del día; que promuevan y brinden información acerca de los servicios del programa de consejería escolar, y acerca de los modos concretos en que pueden ser de ayuda al maestro; les den estrategias para trabajar con los estudiantes. Por último, señalaron la importancia de que ambos profesionales den seguimiento a las metas que se han propuesto para el progreso de los estudiantes. Si, tras haber iniciado un proceso de consultoría, el consejero profesional en el escenario escolar no da seguimiento a los acuerdos en comunicación con los maestros, estos últimos deducen que no sirve de nada acudir a ellos (Cholewa et al., 2016).

Por otra parte, los resultados del estudio conducido por Sauer (2017) en torno al marco de orientación que utilizan los maestros en su labor de orientar a los padres, traen a la consideración del consejero profesional en el escenario escolar la necesidad de proveer a los maestros oportunidades de desarrollo profesional con la intención de capacitarles para colaborar con el programa de consejería escolar por medio de reuniones con los

padres. Esta idea es sostenida por los propios maestros quienes expresaron intentar remediar sus deficiencias en destrezas de orientación a través de los entrenamientos que ofrece su escuela. Por otro lado, analizando la percepción de los maestros que inician la entrevista de retroalimentación con los padres (del segundo y tercer concepto), Sauer (2017) destacó la necesidad que tienen los maestros de concienciarse en torno a su ‘rol de orientadores’, el valor que tiene este contacto con los padres, y la importancia de conducirse con profesionalidad en esta tarea.

Por su parte, el autor hace mención de algunas destrezas de consejería y conocimiento pedagógico identificadas por Hertel y Schmitz (2010) que deben ser del dominio y manejo de los maestros en su trabajo con padres: estrategias de aprendizaje, apoyo al estudiante en el estudio, trastornos del aprendizaje leves, comportamiento social, ansiedad ante la escuela y los exámenes, problemas de adicción, conflicto de pares (o círculo de amigos), peleas entre padres, procesos de divorcio, y fallecimiento de un familiar o amigo; conocimiento de problemas generales pedagógicos; y estar informado y preparado acerca del desempeño del estudiante en el salón de clases; del cambio de grado y tipo de escuela (citado en Sauer, 2017).

En cuanto a Kourkoutas y Giovazolias (2015), revisaron literatura la cual sostiene la importancia de desarrollar programas psicosociales enfocados en el apoyo de consejería al personal educativo. Entre los fundamentos teóricos que proponen en su modelo para el trabajo de consejería con maestros están: 1) el pensamiento sistémico (Rendal & Stuart, 2005) que provee un marco holístico para identificar factores que influyen en el desarrollo emocional, conductual, problemas de ajuste de estudiantes en riesgo y otras barreras en el contexto escolar; 2) un enfoque psicodinámico basado en las

fortalezas ('psychodynamic strength-based approach') que enfatiza el desarrollo del potencial personal (tanto del personal educativo, como del estudiante) fortaleciendo la experiencia subjetiva; y, 3) un modelo de educación inclusivo, que promueve las relaciones sociales y el desarrollo académico, como parte esencial de la identidad del estudiante.

Kourkoutas y Giovazolias (2015) sostuvieron que el trabajo de consejería con maestros ha demostrado ser efectivo, en cuanto ayuda al maestro a lograr un mayor entendimiento ("awareness") de los factores emocionales, interpersonales, sociales y de familia, que influyen en los estudiantes; y les permite adquirir un mayor conocimiento y competencia para trabajar la inclusión social y escolar de sus estudiantes en riesgo. Los autores indicaron que algunos temas trabajados en la consejería con maestros, por medio de grupos focales o sesiones individuales son: la dificultad para distinguir las causas del mal comportamiento; el estado emocional del maestro y cómo este puede actuar efectivamente ante el mal comportamiento o necesidades de sus estudiantes en riesgo; su rol como educadores y los límites de su responsabilidad profesional; sus necesidades profesionales y la deficiencia de entrenamiento; la conexión entre el comportamiento del estudiante y los problemas familiares; el trabajo con el estudiante más allá de los diagnósticos; distinguir entre las distintas formas de comportamiento agresivo frente a la dinámica que presentan los factores emocionales, familiares y de desarrollo; problemas de aprendizaje y cómo pueden afectar al comportamiento; la complejidad de los factores de riesgo y sistemas de protección; el estrés relacionado al trabajo con padres y el manejo de las propias emociones en esta labor; cómo responder ante el abuso emocional o físico;

el seguimiento a las prácticas implementadas; la “meta-cognición” y evaluación del “project work”; apoyo terapéutico, entre otros (Kourkoutas & Giovazolias, 2015, p.147).

Kourkoutas y Giovazolias (2015) sugirieron que, como parte del proceso de consejería a maestros, el consejero profesional en el escenario escolar les provea guías e instrucciones para trabajar con los estudiantes, acompañadas de la supervisión en su aplicación. Y que, en la toma de decisiones en torno al estudiante, el consejero profesional en el escenario escolar consulte al maestro e informe a este de los resultados clínicos de las pruebas que se le administren.

En resumen, la literatura recomienda para una mejor colaboración entre los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros, la necesidad de que trabajen colaborativamente para brindar servicios a padres, estudiantes y personal escolar, lo que permitirá multiplicar el impacto del programa de consejería escolar. Asimismo, recomienda que los consejeros profesionales en el escenario escolar den a conocer sus roles para que la comunidad escolar sepa acudir a ellos cuando lo necesite. También, que los consejeros escolares en el escenario escolar organicen talleres y educación continua para capacitar a los maestros en temas como manejo de grupo, destrezas facilitadoras, destrezas para el trabajo con padres, y en otras destrezas de consejería y conocimiento pedagógico como estrategias de aprendizaje, métodos de estudio, problemas familiares, adicción y dificultades en el aprendizaje.

Por otro lado, para las orientaciones grupales que impartan los maestros, se recomienda que sean calendarizadas en horarios propicios tanto para los maestros como para los estudiantes (lo que sabemos que también representa un reto para muchas escuelas) y se hagan los ajustes necesarios en la dedicación de los maestros, rebajando su

carga de trabajo en otras funciones y puedan prepararlas e impartirlas de modo conveniente. Asimismo, que el consejero profesional en el escenario escolar brinde el material (libros, planes de actividades) a los maestros; y que estos tengan oportunidad de observar y tomar ejemplo de los consejeros profesionales en el escenario escolar impartiendo las orientaciones grupales ellos mismos. Se recomienda, igualmente, que el consejero profesional en el escenario escolar supervise y de seguimiento a los maestros en su aportación al programa por medio de las clases de orientación: por medio de recordatorios, informes anuales o semestrales, y se considere este tema en las reuniones de facultad. Por la misma línea de las orientaciones grupales, prometen ser efectivas cuando son ofrecidas por maestros capacitados para ello, cuando sus actividades poseen enfoques centrados en el estudiante, y cuando los estudiantes pueden generalizar lo aprendido en las orientaciones grupales porque el maestro hace referencia a lo trabajado en ellas a lo largo del día, por ejemplo, al trabajar modificación de conducta.

En general, se da importancia a la actitud de los consejeros profesionales en el escenario escolar para con los maestros y los estudiantes: que se demuestre su verdadero interés en ayudarles dando seguimiento a las metas que se tracen; y brinden guías y herramientas a los maestros para trabajar con los estudiantes. En efecto, más allá de estos razonamientos, se propone -en concreto, para maestros de estudiantes con problemas psicosociales o en riesgo-, que se desarrollen programas psicosociales de apoyo a los maestros. Para la consejería a maestros, particularmente, se recomendó un programa enfocado en hallar los factores que inciden en el comportamiento (del estudiante), que esté centrado en las fortalezas tanto de los estudiantes como de los maestros, y dirigido a promover el desarrollo social y académico del estudiante. Finalmente, entre los temas

recomendados a tratar en la consejería a maestros se encuentran: la causa del comportamiento de los estudiantes, problemas de aprendizaje, las emociones de los maestros y su respuesta al abuso físico y mental, sus necesidades profesionales, su rol como educadores y los límites profesionales, y apoyo terapéutico para el maestro.

A modo de síntesis del capítulo, la consejería escolar en Puerto Rico aspira a desarrollar destrezas académicas, de carrera y socioemocionales en los estudiantes con el fin de contribuir a una formación integral que los encamine al éxito. El PCPEE (2020), que regula las prácticas de la consejería escolar en Puerto Rico, se basa en el modelo propuesto por ASCA (2019) para la puesta en marcha de un programa de consejería escolar comprensivo. Entre los servicios que ofrece el programa se encuentran servicios de apoyo directo al estudiante, de forma individual o grupal, como: la consejería, la orientación, la mediación de pares, la intervención en crisis; e indirectos, como: la consultoría, el desarrollo profesional, la ubicación y el seguimiento. Para todos estos se requiere la colaboración de los miembros de la comunidad escolar. Por su parte, entre las funciones del consejero profesional en el escenario escolar es necesaria la interacción con los maestros en: la divulgación de los servicios del programa de consejería y la orientación acerca de los hallazgos de las pruebas (medición, avalúo, cognitivas, etc.) que le sean de utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para asesoramiento y consultoría; en la integración curricular; y en la identificación de necesidades y establecimiento de metas, entre otras.

Igualmente, la literatura sostiene la necesidad de que los maestros adquieran una mayor y mejor participación en el programa de consejería escolar. Se señala la importancia de que los maestros conozcan y logren identificarse con la filosofía del

programa, valorando su importancia, y que entren en conciencia de su rol en este. De igual forma, la importancia de que los maestros estén informados de los servicios que ofrece el consejero profesional en el escenario escolar para que puedan recurrir a ellos en favor de sus estudiantes, de los padres de sus estudiantes, y de ellos mismos. La literatura sustenta que puede pasar desapercibido al maestro: el rol del consejero profesional en el escenario escolar, de estar disponibles para atender a estudiantes en crisis y en todo momento; que dentro de sus responsabilidades se sitúa el trabajo con padres; servir de apoyo al maestro en el desarrollo académico de sus estudiantes o prestarle adiestramiento en la adquisición de destrezas de manejo de grupo. Es señalado, asimismo, el pobre peritaje de los maestros en el trabajo con padres y al impartir orientaciones grupales; y la literatura recoge -entre sus hallazgos- la opinión de consejeros profesionales en el escenario escolar y personal de la escuela, de la necesidad de que estos primeros provean oportunidades de desarrollo profesional al maestro y que se creen espacios para apoyarle en la administración de las orientaciones grupales: que se les supervise, le sean facilitados los recursos, entre otros.

Otro aspecto destacado en la literatura en torno a la colaboración entre consejero profesional en el escenario escolar y maestros es la importancia de fomentar una relación de confianza entre ambos profesionales: que los consejeros profesionales en el escenario escolar validen las preocupaciones del maestro, den seguimiento a las metas trazadas para el estudiante, comuniquen a los maestros información relevante para trabajar con sus alumnos en el aula; y que el consejero profesional en el escenario escolar se haga accesible en el plantel escolar en la eventualidad del día. Y, por último, la conveniencia de que los consejeros profesionales en el escenario escolar desarrollen programas

psicosociales de consejería a maestros, por medio de los cuales los maestros reciban apoyo para lograr un mayor entendimiento de las situaciones difíciles que puedan estar afrontando con sus estudiantes, y se apoderen de las herramientas necesarias para manejar de modo asertivo las situaciones estresantes que emergen en el aula. De esta manera, se fomentarán las relaciones positivas entre los maestros y sus alumnos, que la investigación afirma constituir un factor clave para el progreso de estudiantes en riesgo.

Finalmente, la literatura recomienda que los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros trabajen juntos para brindar servicios a los estudiantes, los padres de los estudiantes, y la comunidad escolar en general. Crear espacios para la colaboración entre ambos profesionales sin duda significará para los planteles educativos un esfuerzo de tiempo y dinero. Los maestros requieren conocimiento especializado, destrezas específicas, apoyo y supervisión para lograr una efectiva colaboración. Asumir este reto requiere, además, renunciar a la ‘zona cómoda’ de limitarse a ofrecer servicios correctivos, para dedicar parte de sus esfuerzos a una labor de carácter preventivo que, en su inicio, pudiera parecer infructuosa con relación a los esfuerzos invertidos. Para que la consejería escolar pueda satisfacer las necesidades de todos los estudiantes por medio de una relación personal y directa, a sus padres y al personal escolar, necesita adiestrar a los maestros para que -en continuo encuentro con estos- promuevan relaciones de confianza, el aprendizaje activo; estén capacitados para advertir factores de riesgo, intervenir de modo asertivo en el aula, y acudir convenientemente al consejero profesional en el escenario escolar para su atención.

CAPÍTULO III

Metodología

Esta investigación tuvo como propósito conocer, describir y entender la perspectiva de un grupo de consejeros profesionales en el escenario escolar del nivel superior en torno a la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro. La misma se ancló en el paradigma cualitativo con un diseño de estudio de caso. Se llevó a cabo en cuatro escuelas privadas de Puerto Rico mediante entrevistas a cuatro consejeras profesionales en el escenario escolar y el análisis de documentos. Las preguntas de investigación centrales que orientaron la recopilación de información fueron: 1) ¿Cómo se da el proceso para el desarrollo de la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros en la escuela?; 2) ¿Cuáles son los retos que identifican los consejeros/as profesionales en el escenario escolar que dificultan el desarrollo óptimo de la colaboración con los maestros?; 3) ¿Cuáles son los factores necesarios para que el consejero/a profesional en el escenario escolar desarrolle una mejor colaboración con los maestros?; y 4) ¿Cómo ha afectado la crisis sanitaria en la colaboración entre consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros?

En el presente capítulo se describe la metodología utilizada en la investigación. En la primera sección titulada *Método* se presenta el enfoque cualitativo que se utilizó: sus características, fortalezas, y conveniencia para el estudio. En la segunda sección, *Diseño*, se define el diseño de investigación: su objetivo y estructura. En la tercera sección, *Selección de los participantes y descripción*, se presentan las características generales de los participantes y se describe el protocolo llevado a cabo en su selección. En la cuarta sección se presenta el *Procedimiento y estrategias de recopilación de información*: los documentos de recopilación de datos y sus características. En la quinta

sección, *Análisis*, se detalla la estructura utilizada para el análisis de la información. Y, en la sexta y última sección, *Aspectos éticos*, se establecen las medidas que se tomaron en la investigación para proteger a los participantes y para garantizar la integridad y honestidad en el conjunto de esta.

Método

La investigación cualitativa es aquella que busca conocer un fenómeno en su ambiente natural del cual no existe suficiente información en su campo de estudio. Bajo este enfoque las preguntas de investigación tienen como propósito recoger el punto de vista o experiencias de los participantes en torno a ese fenómeno. Son redactadas en términos genéricos, de forma que provean amplitud a las versiones de los participantes (Creswell, 2012). Asimismo, la información es recopilada por medio de una serie de estrategias de recopilación de información como, por ejemplo, la observación, las entrevistas y el análisis de documentos.

La metodología cualitativa permite entender los aspectos multifacéticos y la complejidad de la experiencia humana (Creswell, 2012); recoger la perspectiva del autor por medio de la entrevista detallada y la observación (Denzin & Lincoln, 1998_a). En contraste con la investigación cuantitativa, ésta toma en consideración los valores, las emociones y experiencias de los participantes (Lucca Irizarry & Berríos Rivera 2003), pudiendo alcanzar un conocimiento más certero de los contenidos, situaciones o actividades humanas. Esta misma cualidad facilita no caer en generalizaciones, sino que al desprenderse los resultados de realidades individuales (con todas sus facetas), permite explicar mejor el fenómeno siendo más justos en la apreciación de los hallazgos.

Otra cualidad del paradigma cualitativo es su flexibilidad metodológica (Creswell, 2012; Lucca Irizarry & Berríos Rivera 2003). Su estructura adquiere forma según vayan surgiendo los hallazgos en continua relación entre sí (Lucca Irizarry & Berríos Rivera 2003; Stake, 1995). Esta flexibilidad permite mayor amplitud a los hallazgos, dando apertura a aspectos del conocimiento completamente nuevos; sin restringir los hallazgos a la hipótesis del investigador. Mediante esta metodología se pudo profundizar mejor en el qué y el cómo de la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro sin "camisas de fuerza, por lo que resultó la metodología más idónea para conducir un estudio dentro de un campo de investigación aún incipiente en Puerto Rico; y por medio de la cual se buscó conocer el fenómeno de primera mano y en toda su crudeza.

Por su parte, Denzin y Lincoln (1998,) expresaron que "...el investigador cualitativo enfrenta la dificultad y el reto de extraer sentido de lo que se ha aprendido" (p. 313). Conlleva un proceso complejo y destrezas especializadas en las diversas facetas de la investigación: conceptualización, metodología, destrezas de análisis cualitativo y redacción (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003). Requiere, igualmente, de la reflexión constante del investigador para no influenciar el análisis con los propios valores. El análisis de los resultados es redactado "utilizando estructuras flexibles y emergentes y criterios de evaluación, incluyendo la reflexión subjetiva del investigador y su sesgo" (Creswell, 2012, p. 16). Tanto la reflexión continua del investigador, como la triangulación en los métodos de recolección de datos y las fuentes de donde se recopila la información (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003), protegen la rigurosidad de este enfoque.

Diseño

“El estudio de caso es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en el contexto de la vida real (en su ambiente natural), especialmente cuando los lazos entre el fenómeno y el contexto no resultan evidentes” (Yin, 1994, p. 13). Yin (1994) mencionó cinco componentes necesarios en el diseño de estudios de casos: 1) las preguntas de investigación, 2) el propósito del estudio, 3) la(s) unidad(es) de análisis, 4) el enlace lógico entre la información y el propósito del estudio, 5) y los criterios para evaluar los resultados. Las estrategias de recopilación que se utilizaron para realizar esta investigación fueron las entrevistas y el análisis de documentos.

En los estudios de casos el investigador interesa el proceso o población, no un caso individual” (Denzin & Lincoln, 1998b, p. XV). Los estudios de casos pueden catalogarse bajo dos grandes ramas: el estudio de caso intrínseco y el estudio de caso instrumental. El primero se refiere a cuando el interés del investigador en conocer un asunto radica en su objetivo de conocer la naturaleza de ese particular. El segundo, se refiere a cuando el investigador busca comprender un asunto o fenómeno para trabajar en la elaboración de una teoría o de un modelo explicativo (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003). En el caso del presente estudio, se tuvo la intención de comprender mejor la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros en Puerto Rico, para trabajar en la elaboración de una teoría o modelo explicativo que mostrara o explicara las interacciones de colaboración actuales entre ambos profesionales (estudio de caso instrumental). Para esto se utilizó la modalidad de estudio de caso múltiple.

En cuanto a los estudios de casos múltiples, Stake (1995) expresa que representan una ampliación de un caso instrumental en el cual, por un interés en profundizar en los significados que pudieran proveer del fenómeno el contexto y la población en que ocurre, se elige estudiar varios casos. En los estudios de casos múltiples el investigador posee uno de dos objetivos: 1) que la información obtenida en un caso se reproduzca igualmente en los demás, con la intención de concluir hallazgos convincentes (reproducción literal); 2) o que, por el contrario, se reproduzcan claros contrastes, por motivos teóricos (reproducción teórica) (Yin, 1994). En el caso de esta investigación, se utilizó un estudio de caso múltiple con el fin de lograr una reproducción literal; de modo que pudieran hallarse, por ejemplo, en el segundo, tercer o cuarto caso, similitudes en la perspectiva de los consejeros profesionales en el escenario escolar acerca de la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros, a lo concluido en el primer caso.

“Tomamos un caso en particular y procuramos conocerlo bien, no para conocer principalmente cómo se diferencia de otros, sino por lo que es y lo que hace” (Stake, 1995, p. 8). Stake señaló que los estudios de casos no funcionan como lo hacen, por ejemplo, gran parte de los estudios comparativos o correlacionales que buscan en los resultados de sus estudios la generalización. Los hallazgos de los estudios de casos pueden ayudar a reforzar una generalización preexistente, mas no es su norte principal; pretenden, en cambio, la particularización. Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003) describieron como la mayor fortaleza de los estudios de casos “la posibilidad de alcanzar profundidad en el entendimiento de la totalidad de la persona, del fenómeno o de la unidad social que se pretende estudiar” (p. 107). Mencionaron también que otra de sus

fortalezas recae en la utilización de variadas fuentes de información, brindando una visión más completa del objeto de estudio.

Selección y descripción de los participantes

En este estudio de caso participaron cuatro consejeras profesionales en el escenario escolar del nivel superior en escuelas privadas de Puerto Rico. Las mismas se seleccionaron por conveniencia. Para efectos de este estudio se identificó cada escuela como E1, E2, E3 y E4. Las consejeras profesionales en el escenario escolar debían llevar tres o más años laborando en su centro educativo. Una vez se obtuvo el permiso de su respectivo director escolar, las consejeras profesionales en el escenario escolar que respondieron afirmativamente a participar fueron citadas individualmente a través de videoconferencia, para la discusión del consentimiento informado y la entrevista.

En cuanto a la selección de los participantes en la realización de estudios de casos, esta suele ser flexible (Taylor & Bogdan, 1987). Se consideraron cuatro casos con el objetivo de lograr la profundización necesaria en los hallazgos, y al mismo tiempo lograr una exploración abarcadora en el tiempo disponible para la realización de la investigación. Bajo el enfoque cualitativo no será decisivo el tamaño de la muestra, sino la riqueza de la información recopilada (Martínez-Salgado, 2012).

Procedimiento y estrategias de recopilación de información

Para solicitar la autorización del comité, primero se completó la Solicitud Institucional para la Protección de los Sujetos Humanos en la Investigación (CIPSHI, por sus siglas en inglés). Una vez aprobada la propuesta de investigación y cumplir con requerimientos adicionales, se procedió a obtener el permiso para investigar en las escuelas. Se redactó una carta dirigida al director escolar, *Solicitud de permiso para*

investigación (Anejo 1, p. 287), que resumió el propósito, preguntas de investigación y su metodología, y se envió por correo electrónico a las escuelas. Una vez enviada la carta, se llamó a la escuela para procurar una cita telefónica con el director para discutir la misma. En la cita se le indicó claramente que la participación del consejero profesional en el escenario escolar en la investigación sería completamente voluntaria. Una vez obtenido el permiso del director, se redactó un correo electrónico (Anejo 2, p. 289) dirigido al consejero profesional en el escenario escolar explicando la naturaleza y objetivos del estudio y extendiéndole la invitación a participar. Esta comunicación incluyó tres anejos: el primero con las *Instrucciones para la conexión a través de la plataforma Google Meet o Microsoft Teams* (Anejo 3, p. 291), el segundo con un enlace para acceder la a *Política de privacidad de la plataforma Google Meet o Microsoft Teams* (Anejo 4, p. 293); y el tercero con la copia del *Consentimiento informado-plantilla rellenable* (Anejo 5, p. 294). El correo electrónico hizo constar que la participación en la investigación sería completamente voluntaria, y proveyó mi teléfono y correo electrónico como contacto, de estar interesados en formar parte de la investigación; y para resolver dudas, si alguna, en torno a la conexión a través de la plataforma *Google Meet o Microsoft Teams*. El enlace para la reunión por videoconferencia fue enviado a las participantes con veinticuatro horas de antelación a la hora acordada para la misma.

Entre las estrategias de recopilación de datos se implementó lo siguiente: 1) una entrevista al consejero profesional en el escenario escolar; 2) y el análisis de documentos. Se llevaron a cabo las entrevistas de modo remoto mediante el uso de la aplicación *Google Meet o Microsoft Teams*. Ambas aplicaciones permiten realizar videoconferencias entre dos o más personas; compartir la pantalla del dispositivo con los

asistentes, así como grabar la reunión. Se llevaron a cabo las entrevistas desde mi hogar, y la participante, desde algún espacio del plantel escolar u otro donde se aseguró la confidencialidad. Tanto la participante como la investigadora mantuvieron la cámara y el micrófono prendidos en todo momento. La entrevista comenzó a ser grabada luego de discutido el consentimiento informado. Al inicio de la entrevista se discutió el consentimiento informado, utilizando la opción de 'presentar pantalla' ("screen sharing") que ofrecen estas plataformas electrónicas, y se le explicó a la entrevistada que su participación sería completamente voluntaria y que, si en el transcurso de la investigación deseara retirarse, podría hacerlo inmediatamente sin ningún tipo de penalidad, y la información recopilada hasta ese momento no se utilizaría para propósito alguno. Como parte de la discusión del consentimiento informado, se informó a cada participante que, debido al uso de herramientas digitales para la recopilación de información, se preveía el riesgo de que la información que compartieran electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilizaran pudiera ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas (un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc.) podrían tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido; y que, además, en el dispositivo que utilizaran podría quedar registro de la información que accedieran o enviaran electrónicamente.

Luego de discutir la hoja de consentimiento informado, se le solicitó a la participante que cumplimentara la hoja de *Consentimiento informado-plantilla rellenable* y la enviara a mi correo electrónico. A continuación, se comenzó la entrevista mediante el protocolo de preguntas. Al finalizar la entrevista, se coordinó con la participante la fecha

en la que podría proporcionar los documentos necesarios para el análisis de documentos, vía correo electrónico.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, de modo que se promovió la confianza entre la investigadora y la participante, según recomiendan Wilson y Creswell (1996). Para las mismas se utilizó como guía la hoja de *Protocolo de preguntas para el consejero profesional en el escenario escolar* (Anejo 6, p. 298). De esta forma se intentó abarcar a mayor amplitud la perspectiva de las entrevistadas; indagando en los detalles de sus respuestas. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y media cada una. Wilson y Creswell (1996) se refieren al proceso de triangulación como una estrategia para corroborar la evidencia recopilada mediante otras fuentes. El análisis de documentos permitió robustecer la información recopilada en las entrevistas a las consejeras profesionales en el escenario escolar.

Entre los documentos analizados se encuentran: informes; minutas de consultorías entre ambos profesionales, minutas de reuniones en las que colaboran junto a otros miembros de la comunidad escolar; registros, entre otros que aportaron al objeto de estudio. Para llevar a cabo el análisis de estos documentos, se utilizó una hoja de cotejo, *Planilla de evaluación de documentos* (Anejo 7, p. 302), que cuenta con una columna para identificar la pertinencia que poseen para el propósito del estudio, otra que señala las preguntas de investigación relacionadas, y otra para comentarios.

Según constó en la hoja de consentimiento informado, tanto esta hoja como la grabación y la memoria USB con documentos digitales, fueron almacenados bajo seguridad (en mi residencia); y los demás documentos compartidos por correo electrónico

fueron eliminados de la cuenta -tanto por mi como por el participante- luego de ser almacenados bajo seguridad.

Análisis

Yin (1994) expresó que, en la realización de un estudio de caso, cada caso representa un estudio ‘completo’ en su conjunto. Esto conllevó que, para efectos de esta investigación, se realizara un análisis de cada uno de los casos individuales y, luego, un análisis global de los cuatro casos. De esta misma forma los presenté en el reporte final. Para responder a cada una de las preguntas de investigación se consideró la información recopilada en el *Protocolo de preguntas para el consejero profesional en el escenario escolar*, así como la *Planilla de evaluación de documentos*. Antes de comenzar propiamente con el proceso de análisis, fue importante organizar la información recopilada de las entrevistas transcribiendo cada una *ad verbatim*.

“El arte del análisis radica en relacionar las partes y sus elementos constitutivos y articular los vínculos o conexiones que se dan entre estos” (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003, p. 494). Aunque la investigación cualitativa no requiere de métodos rígidos para su viabilidad, es recomendable seguir una lógica y estructura de análisis que garantice una exposición organizada y completa, y que permita apreciar de modo preciso la conexión entre la información recopilada, el análisis, y la interpretación de los hallazgos. Con este objetivo, se siguió el modelo analítico desarrollado por el antropólogo e investigador Harry F. Wolcott (1994), quien propuso tres componentes principales: la *descripción*, el *análisis* y la *interpretación*.

En primer lugar, la *descripción*, pretende ilustrar al lector, de un modo vivo y ameno, la información recopilada de mayor pertinencia para el estudio. Este primer

componente del modelo de Wolcott (1994) permitió la estructuración de la información mediante un orden lógico que facilitó, eventualmente, contrastar las descripciones y hallazgos de los cuatro estudios de casos entre sí. Para efectos de esta investigación, presenté la descripción en el orden cronológico que recomienda Wolcott (1994). Este modo de organizar la información supone una estructura sistemática la cual fue útil, considerando la complejidad que conlleva un estudio de caso múltiple. El proceso de descripción lo llevé a cabo tanto para la información recopilada en las entrevistas como en la *Planilla de evaluación de documentos*.

El *análisis*, por su parte, constó de reordenar los eventos de la descripción de modo que tuvieran sentido y arrojaran nueva información para entender mejor el fenómeno. En este caso, se dio estructura al narrativo mediante el uso de patrones que recogieron información repetida en el conjunto de datos. Esta estrategia de análisis es compatible con los estudios de casos múltiples, como es el caso de esta investigación, porque permite organizar distintos puntos de vistas o informaciones bajo una misma categoría, y facilita la reducción de los datos y la subsiguiente interpretación. En este proceso, se consideró la información provista por ambas estrategias de recopilación de datos, y se logró el establecimiento de patrones, que luego dieron pie a la interpretación.

Finalmente, el tercer componente, la *interpretación*, conlleva emitir juicios sobre el análisis. Esta tarea se llevó a cabo con la mayor prolijidad para no caer en la especulación. Como ya se mencionó anteriormente, la investigación cualitativa -sobre todo en la realización de estudios de casos- no define su valor en la interpretación, sino en la riqueza de la información recopilada y las conexiones realizadas mediante el análisis. Se procuró desprender del análisis dudas o preguntas que dieron pie a la

interpretación, evitando caer en la especulación según recomienda Walcott (1994). Este proceder es cónsono con la metodología del estudio de caso múltiple, por cuanto garantiza una mayor confiabilidad de los hallazgos, lo que sirvió para construir un modelo explicativo de la colaboración actual entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros de escuelas privadas de Puerto Rico; y facilitó la exposición pertinente de las implicaciones para el campo -en este caso- de la consejería profesional. Las conclusiones y discursos de los investigadores incluirán hallazgos determinados claramente en el análisis, y las suposiciones serán informadas de modo amplio y sutil (Stake, 1995).

Aspectos éticos

Esta investigación tomó en consideración las normas éticas pronunciadas por el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) y la American Counseling Association (2014). Este estudio contó con la aprobación de CIPSHI, constituido por expertos en el campo de la investigación, así como con peritos de la disciplina de la consejería profesional y, además, con asesores cualificados formando parte del comité de tesis. Dicho esto, procuré honrar los valores de integridad y honestidad profesional asegurando los principios básicos de la ética en la investigación con seres humanos: la *autonomía*, la *beneficencia*, y la *justicia*; y procurando la exactitud científica de sus aportaciones.

Las participantes de la investigación fueron reclutadas de modo justo, su participación fue completamente voluntaria y protegida mediante el consentimiento informado escrito. El mismo detalló los propósitos y procedimientos de la investigación, los posibles beneficios y riesgos potenciales, y las limitaciones de la confidencialidad. En

él expuse igualmente el alcance de la publicación de los resultados: cómo serían difundidos y el público que tendría acceso. Durante la discusión verbal del consentimiento informado, se ofreció aclarar cualquier duda. Finalmente, se precisó de modo oral y escrito -mediante este mismo documento- el derecho de la participante de retirarse del estudio en cualquier momento, sin acarrear en penalizaciones, y que la información recopilada hasta ese momento no se utilizaría para propósito alguno.

Bajo el principio de la *beneficencia*, el investigador deberá evitar causar daño emocional, físico y social a los participantes (ACA, 2014). Entre las medidas para proteger la confidencialidad, se ocultó la identidad de las participantes con el uso de pseudónimos y se procuró velar por cualquier otra información que las pudiera identificar. Las participantes tuvieron acceso a las transcripciones de las entrevistas para su revisión y aprobación.

CAPÍTULO IV

Análisis de datos

En este capítulo se presenta la descripción y el análisis de los resultados de las entrevistas para cada uno de los casos por separado, siguiendo la metodología de estudio de caso múltiple. Con esto me refiero a que cada caso fue analizado individualmente, una vez se transcribieron las entrevistas *ad verbatim*. En cada uno de los casos se discuten las cinco categorías que emergieron del estudio. Estas son: 1) *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y el rol del programa de consejería escolar*; 2) *Perspectiva de colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros*; 3) *Dinámica en la colaboración del consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros*; 4) *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: retos en el proceso de colaboración*; y 5) *Impacto de la pandemia por coronavirus en la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas y los maestros* (ver Figura 1, p. 73).

Encontraré los diagramas de cada una de las categorías con sus subcategorías, que luego paso a explicar. Presento la categoría de forma general con sus subcategorías y luego paso a discutir cada una de las subcategorías. Este proceso lo repito en cada uno de los cuatro casos y me permite intercalar los segmentos o extractos señalados por los participantes, así como los elementos rescatados de la revisión de documentos. Los diagramas solo los encontraré en la primera categoría, no obstante, no se incluyen en las demás, ya que evita la repetición de estos. En todo este proceso estoy utilizando los

componentes de descripción y análisis del modelo de Harry Wolcott que fue explicado en el capítulo 3. El último componente, la interpretación, se utiliza en la discusión al contestar las preguntas de investigación en el capítulo 5.

Como fue previsto en la metodología de la investigación y para garantizar el bienestar de los participantes frente a la pandemia provocada por el COVID-19, el contacto inicial con las escuelas se llevó a cabo por teléfono y por correo electrónico. Se convocó un total de trece escuelas privadas. De estas, tres no contestaron las llamadas o correos electrónicos y cinco no contaban con consejeros profesionales en sus planteles. Dos rechazaron su participación justificándose frente a la situación de la pandemia ante la carga laboral que estaban experimentando. Otros dos rechazaron igualmente su participación por falta de disponibilidad; y una no cumplió los requisitos de selección. Finalmente, se seleccionaron cuatro consejeras profesionales en el escenario escolar de las primeras cuatro escuelas privadas del nivel superior en acceder a participar y cumplir con los requisitos.

La edad de las participantes fluctúa entre los treinta y cuarentaicinco años. Para algunas, el escenario en que laboran es su primera experiencia en el campo. En el conjunto de las participantes destaca la diversidad de funciones que poseen en su escuela, así como la variedad en la cantidad de estudiantes que atienden. La primera, es consejera profesional en el escenario escolar a tiempo parcial únicamente para los grados once y doce; la segunda, comparte las tareas en la atención de estudiantes de cuarto año con otra colega; la tercera, tiene a su cargo todos los grados, de kínder a cuarto año, encargándose únicamente del desarrollo académico y ocupacional en los estudiantes; y la cuarta, atiende grado doce y de modo parcial once. La matrícula de estudiantes que atiende cada

una en su escuela ronda entre los 100 y 600 estudiantes. Las participantes que atienden mayor cantidad de estudiantes son aquellas que ejercen como única consejera en su escuela.

LA COLABORACIÓN ENTRE CONSEJEROS/AS PROFESIONALES EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

A continuación, presento la Figura 1 que lleva por título: *La colaboración entre consejeros/as profesionales en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: estímulo para la eficacia de la consejería escolar*. Esta es considerada la categoría central de donde se interconectan las cinco categorías que emergieron del análisis del estudio.

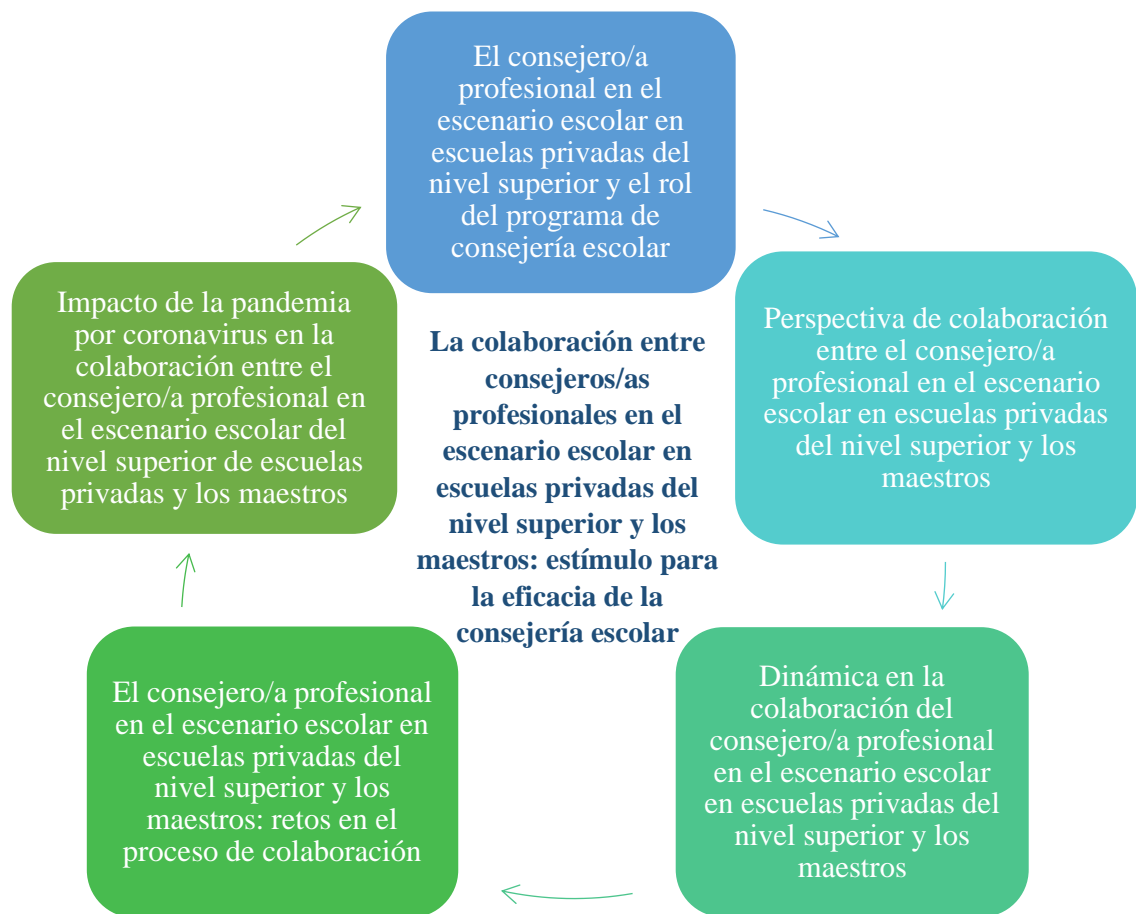


Figura 1: La colaboración entre consejeros/as profesionales en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: estímulo para la eficacia de la consejería escolar

CASO NÚMERO 1

EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y EL ROL DEL PROGRAMA DE CONSEJERÍA ESCOLAR

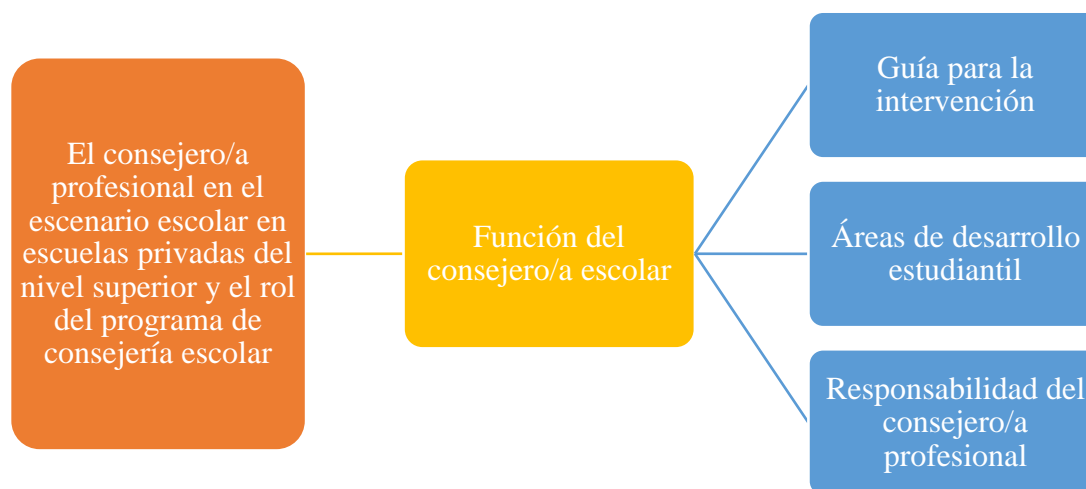


Figura 2: El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y el rol del programa de consejería escolar

Descripción de la participante

La participante #1, a quien se le ha adjudicado el pseudónimo de Soledad, es una consejera profesional licenciada. Trabaja en la institución educativa desde el 2017, siendo este su primer escenario laboral como consejera. En verano del 2020 decidió renunciar a su puesto de consejera profesional en el escenario escolar de los grados kínder a duodécimo grado. Sin embargo, regresó a la escuela en el mes de septiembre 2020 a tarea parcial, ante la solicitud de la administración escolar. Desde el mes de septiembre su intervención ha sido únicamente de modo virtual con los grados once y doce, debido al acuerdo con sus supervisores.

La primera categoría se titula *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y el rol del programa de consejería escolar*. Esta incluye la subcategoría que se titula *Función del consejero/a escolar* (ver Figura 2, p. 74). Esta subcategoría ha sido organizada bajo tres tópicos presentados por la participante. Bajo el primer tópico, Soledad mencionó la guía que utiliza para establecer el programa de consejería. En el segundo, aludió a las áreas del desarrollo del estudiante que impacta; y, por último, se refirió a su responsabilidad como consejera profesional en el escenario escolar en torno a otras labores. En general se abordan temas como el uso del manual de la American School Counseling Association (ASCA, 2019); la centralidad del consejero escolar y su tarea de promover el bienestar del estudiante, así como su desarrollo personal, social, académico y ocupacional; y su responsabilidad como consejera profesional en el escenario escolar en torno a otras labores, como el trabajo con padres, y ante asuntos disciplinarios en la escuela.

Función del consejero/a escolar

En la subcategoría, *Función del consejero/a escolar*, en cuanto a la guía para la intervención que utiliza la consejera profesional en el escenario escolar para estructurar los servicios del programa de consejería, Soledad explicó que, cuando llegó a la escuela en el 2017, estructuró el programa utilizando el manual de la ASCA.

...es una guía que, cuando yo llegué a la escuela en el 2017, la utilicé para poder crear todo el programa y es una guía que viene de Estados Unidos y es de la Asociación de Consejería Escolar. (...) ASCA, sí. Fue un manual que me envió mi mentora (...) Leí todo eso para entonces tratar de poder

crear el programa, verdad, el departamento, que atendiera todas esas necesidades.

Por su parte, acerca de la función de la consejera profesional en el escenario escolar frente a las áreas de desarrollo estudiantil que impacta, la participante detalló la importancia de su figura en promover el bienestar emocional de los estudiantes, y su cometido de velar por su desarrollo en las áreas personal, académica y ocupacional. Según expresó:

... mi enfoque mayor fue la atención hacia esas necesidades de los estudiantes en las áreas de necesidades personales, sociales, académicas y ocupacionales. (...) el consejero escolar (...) es el corazón de la escuela. Me di cuenta de la principal función que tiene (...) de velar por ese bienestar emocional de los estudiantes.

Por otro lado, la participante hizo notar a lo largo de la entrevista su responsabilidad en el trabajo con padres, como apoyarles por medio de talleres. Especificó también que no es parte de su función trabajar asuntos relacionados con disciplina, y cómo está en sus manos referir estos casos a los profesionales correspondientes. No obstante, expresó la importancia de que se le mantenga informada de las situaciones que ocurran con los estudiantes para ella tramitar algún referido o realizar alguna consultoría.

Yo incluso, como consejera, yo intenté hablar con la principal para ver si se podía hacer algún taller a los padres (...) ...los estudiantes iban a donde mí, a veces, a hablar asuntos que tenían que ver con disciplina, pero yo no

soy de disciplina. La consejera no trabaja con disciplina. Así que eran referidos al decano de disciplina. (...) Hubo muchas cosas de las que yo no me enteré por ser obviamente la consejera (...) Yo entiendo que debieron haber llegado a mí, por lo menos para hacer un referido, dar alguna consultoría (...)

PERSPECTIVA DE COLABORACIÓN ENTRE EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

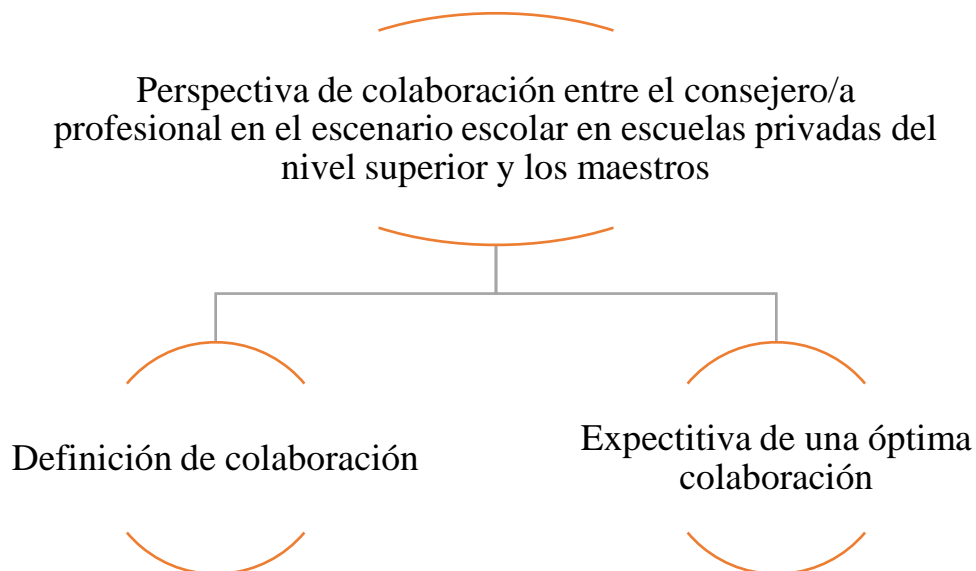


Figura 3: Perspectiva de colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros

La segunda categoría se titula *Perspectiva de colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros* (ver Figura 3, p. 78). De estas, se desprendieron las subcategorías: *Definición de colaboración* y *Expectativas de una óptima colaboración*. En términos generales, se define la colaboración entre ambos profesionales como una relación de comunicación y cooperación llevada a cabo, por ejemplo, por medio de reuniones, referidos y formularios; un diálogo donde se comparten puntos de vistas y recomendaciones; y a través del cual se da un proceso de crecimiento por el insumo que ofrece al maestro, tanto por su conocimiento profesional, como por su cercana interacción con el estudiante. En cuanto a sus expectativas de la colaboración, incluye ideas como: la cooperación del

maestro en brindar espacios para proveer los servicios, en conocer la importancia del consejero y los servicios que puede prestarle; que se promueva el programa de consejería; la diligencia en los acuerdos y el registro de las situaciones que surjan.

Definición de colaboración

En la primera subcategoría, *Definición de colaboración*, se recoge la definición de la participante de la colaboración entre consejero profesional en el escenario escolar y los maestros. Soledad la definió como una relación de cooperación y diálogo en el que comparten sus puntos de vista con relación a los estudiantes, por medio de reuniones y referidos, y en el que se dan recomendaciones. También la definió como un espacio de crecimiento. Los siguientes extractos avalan lo antes señalado:

Para mí colaboración entre maestro y consejero es una relación de comunicación, verdad, este, de cooperación y, atendiendo las situaciones particulares (...) Por ejemplo, lo hacíamos a través de reuniones, hacíamos muchas reuniones (...) yo tenía unos referidos que yo utilizaba con los maestros, y unos formularios específicos que ellos llenaban eh, así que la atención era parte, verdad, de esa colaboración.

Era un (...) diálogo recíproco (...) donde cada cual ofrecía sus perspectivas acerca del estudiante, y también sus observaciones, y solicitaban también recomendaciones.

(...) que es como un espacio de crecimiento también entre consejero o consejera y maestro y maestra, un espacio también de crecimiento, esa colaboración lleva hacia eso. Porque hay muchas cosas que, incluso, el

consejero no sabe, no conoce del estudiante... El maestro también en su propia profesión pues sabe, sabe también de salud mental, sabe también de su contexto académico verdad, de lo que, y de las necesidades de cada estudiante, verdad. El maestro puede dar más información a veces, también incluso de esto, porque es el que está con el estudiante (con énfasis) la mayor parte del tiempo, así que lo ve, verdad, ve al estudiante.

Expectativa de una óptima colaboración

Bajo la subcategoría *Expectativa de una óptima colaboración*, Soledad expresó la necesidad de que el maestro conceda el espacio para que los estudiantes participen de actividades (del programa de consejería); que conozca la función del consejero; y que, para esto, se de promoción del departamento de orientación y consejería; que el maestro atienda las recomendaciones propuestas por el consejero, y que registre por escrito las situaciones que surjan. Soledad entiende también que una óptima colaboración requiere atender con diligencia cada situación, reconociendo a su vez lo difícil de esta tarea debido a gran número de estudiantes a cargo del maestro. Se expresó:

Así que esa colaboración, en cuanto a que los maestros den ese espacio para que el estudiante participe de otras actividades fuera del currículo (...) y que le vea la importancia a eso. (...) esa promoción del departamento de orientación y consejería entre los maestros es muy importante.

Este, ya existiendo esa, ese conocimiento total de ese profesional, que se atienda con diligencia cada situación; pero a veces es tan difícil porque

son muchos estudiantes, un solo maestro con tantos, con tantos estudiantes; muchas perspectivas (se ríe), son muchos, muchos, mundos, verdad... Y este, muchas condiciones de salud que no se reflejan hasta más adelante, quizás con otro maestro, en otro grado, pero que están ahí porque es que es demasiado; el maestro tiene que estar pendiente a tantas cosas. Este... así que recoger todo eso, todas esas visiones, de cada (con énfasis) estudiante, verdad, es bien, bien difícil porque siempre está, siempre hay un margen de error en todo, verdad, es como que... Así que yo diría que sería tener el conocimiento (...) de las funciones del consejero y de la ayuda que puede proveerle en la escuela, y eso ayudaría mucho. También, tener en cuenta los formularios que tiene que llenar para cada situación particular, (...) y también esa atención hacia lo que el consejero o consejera pues recomiende, también llevarlo a cabo...

DINÁMICA EN LA COLABORACIÓN DEL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

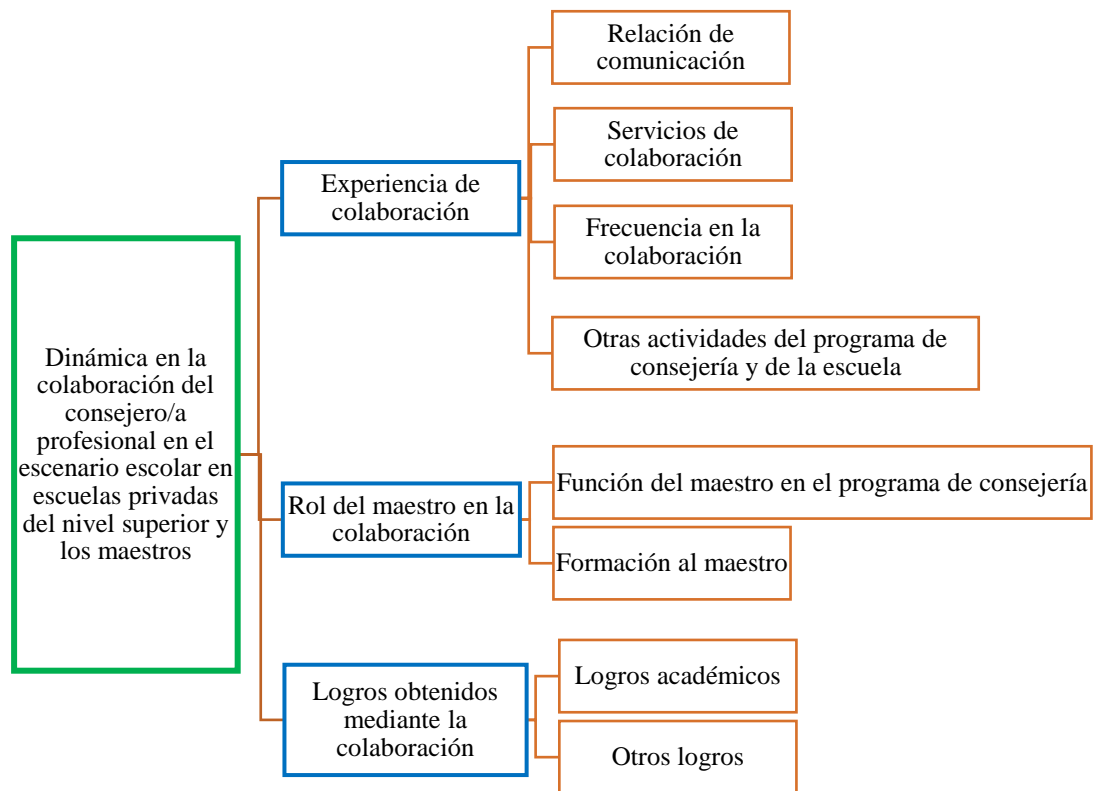


Figura 4: Dinámica en la colaboración del consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros

La tercera categoría lleva como título *Dinámica en la colaboración del consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros* (ver Figura 4, p. 82). Esta incluye tres subcategorías: *Experiencia de colaboración*, *Rol del maestro en la colaboración*, y *Logros obtenidos mediante la colaboración*. En general, se describe la experiencia de colaboración en términos de la relación de comunicación, servicios de colaboración, frecuencia, y otras actividades en las que colaboran ambos profesionales. También se describe el rol del maestro, en cuanto

a expresiones que recogen la función del maestro en el programa de consejería y la formación que este recibe para desempeñar este rol. Finalmente, se presentan los logros obtenidos mediante la colaboración, divididos en logros académicos y otros logros.

Experiencia de colaboración

La primera subcategoría, *Experiencia de colaboración*, está subdividida en varios tópicos: relación de comunicación, servicios de colaboración, frecuencia en la colaboración, y otras actividades del programa de consejería y de la escuela. Las descripciones incluyen temas como comunicación efectiva, el proceso para el diálogo profesional, la colaboración para la atención de estudiantes con condiciones especiales y en la coordinación de acomodados; y la colaboración para la atención emocional de los estudiantes. También, otros como evidencia escrita, comunicación por medio de agendas y calendarios; la necesidad de realizar más reuniones; la colaboración del maestro en facilitar los espacios para las actividades del programa, la colaboración mediante referidos, reuniones de consultoría, y mediante la redacción de cartas de recomendación para universidades; y la ausencia de clases de orientación o 'guidance', prestándose mayor atención al currículo académico. Se recoge también el aspecto de la frecuencia en la colaboración y otras actividades a nivel de toda la escuela, tanto del programa como las impulsadas por la administración escolar; para las cuales colaboran ambos profesionales como, por ejemplo, para la oración en comunidad, actividades en el mes de la salud mental y la celebración de aniversario de la escuela.

A continuación, se presentan algunos segmentos que describen la experiencia de Soledad en cuanto a la relación de comunicación.

O sea, tuvimos una buena relación. Yo con todos los maestros, ellos

también, fue algo recíproco. (...) siempre ha estado, esa comunicación para atender a cada estudiante. Así que la experiencia (...) de comunicación efectiva.

...cada vez que me inventaba algo me decían: pues sí, te voy a enviar los estudiantes a tal hora para que vayan a practicar (...)

(...) hay muchos estudiantes que tienen sus necesidades especiales (...) y algunos tienen unos diagnósticos fuertes (...) yo tenía que estar en colaboración con los maestros, en comunicación, a ver cómo estaba el grupo emocionalmente. Así que pasaba por los salones para poder dar esa ronda a ver cómo estaba todo. (...) me decían (...) “Tengo una situación con un estudiante” (...) yo decía: “pues mira, puedes pasar tal día para hablar de esto con más calma; me puedes escribir la situación”. Había un formulario que era ‘formulario de situación’, así que ellos me lo escribían (...)

...yo le preparaba a cada maestro una... la agenda del departamento de orientación y consejería, y le ponía el nombre de la actividad, tal grado, tal fecha, horario, y el lugar donde era la actividad. Así que ahí todo se concretaba por escrito (...)

(...) reuniones que se lograban entre maestros y personal administrativo, consejera... Pues sí, eso fue... ayudó. Siento que debían hacerse más reuniones más, con menos prisa; dedicar más ese tiempo y la atención hacia los asuntos (...) se seguía ese proceso de hacer los referidos.

En cuanto a la revisión de documentos, se halló un correo electrónico con una comunicación entre la consejera profesional en el escenario escolar y una maestra, que muestra su colaboración para gestionar un acomodo razonable para un estudiante dispuesto a tomar la prueba SAT (*Scholastic's Aptitude Test*). El mismo presenta un comunicado breve que adjunta el formulario de solicitud de acomodo razonable que la maestra debiera de completar y devolverla a vuelta de correo.

En cuanto a los servicios de colaboración, la participante expresó que el programa de consejería no ofrece clases de orientación o "guidance". Hace mención de la importancia de la colaboración del maestro en facilitar o conceder los espacios, para que la consejera profesional en el escenario escolar brindase servicios de consejería grupal a los estudiantes, así como otras reuniones o actividades con los estudiantes entre las que se encuentran: realizar giras con los estudiantes, visitas a universidades, y servicios en el área ocupacional. También mencionó que solían tener reuniones de consultoría junto con los maestros y otro personal de la escuela para dialogar alguna situación acerca de algún estudiante. Los referidos que recibía de los maestros solían ser de tipo académico, emocional u ocupacional. Por otro lado, indicó que otro servicio en el que colaboran los maestros es en la gestión de las cartas de recomendación para la obtención de becas e ingreso a la universidad. Finalmente, en cuanto a la revisión de documentos, se hace referencia a un correo electrónico en el cual la consejera profesional en el escenario escolar orienta al maestro acerca del desarrollo ocupacional; y a una solicitud hacia un maestro para la redacción de una carta de recomendación para un estudiante.

No teníamos una clase específica de 'guidance'. Eso sí lo sugerí en la escuela: (...) un periodo para planificación postsecundaria eh y de

“guidance” (...), pero nunca se llevó a cabo.

...llegué a hacer consejería grupal (...) Pero cada servicio principal que hacía era bien importante la colaboración del maestro, sobre todo en cuanto a otorgar ese tiempo para que el consejero pudiera realizar la reunión o la actividad con los estudiantes (...) para poder dialogar en consultoría acerca de cada caso individual que era referido (...); ...en el área de ocupacional (...): (...) llevarlos también en las giras...

Eran reuniones de consultoría (...). Se hacían al final al finalizar el horario escolar, que se terminaba a las 2:30 p.m. (...) Entonces pues ahí nos reuníamos, la registradora y coordinadora (...), la principal, los maestros, entonces yo como consejera, y otro personal de la escuela que se necesitara que estuviera (...) referidos académicos, por notas bajas, también posible fracaso escolar; y también referido por situaciones emocionales en los estudiantes, y (...) para la planificación post secundaria (...). (...) cartas de recomendación para becas y universidades de Estados Unidos.

Por su parte, entre los documentos revisados, data un correo electrónico que Soledad dirigió a los maestros de noveno grado en adelante, por medio del cual brindó información relacionada al desarrollo ocupacional y de carrera de los estudiantes. Les informó que el contenido del comunicado también se le enviará por correo electrónico a los padres y encargados de los estudiantes, pero que -dirigiéndose a los maestros- “así como están haciendo sus padres, usted también puede ayudarle en el proceso de identificar fortalezas, destrezas y habilidades.” Les instruyó acerca de la existencia de

campamentos de verano y pasantías en distintos escenarios laborales orientados a la preparación universitaria y a carreras profesionales; les proveyó información sobre algunas organizaciones e iniciativas con estos ofrecimientos; les explicó brevemente la teoría de John Holland acerca del discernimiento y selección de carrera; y les introdujo a la página web de ONET (Occupational Information Center) y a las distintas profesiones clasificadas bajo STEM. Finalmente, les exhortó a implementar en el currículo la enseñanza de las distintas profesiones bajo esta clasificación, ofreciendo ejemplos concretos como: tratar acerca de la paleontología al momento de estudiar los fósiles en la clase de ciencias.

Mediante la revisión de documentos, se evidenció también la colaboración de la consejera profesional en el escenario escolar y los maestros para la redacción de cartas de recomendación para la obtención de becas o para la admisión a la universidad. El 30 de abril de 2020 una maestra del departamento de Inglés redactó una carta de recomendación de un estudiante de duodécimo grado para la obtención de una beca. El documento describe el desempeño del estudiante en temas como: logros académicos, como dominio del idioma inglés; participación y desempeño en actividades en y dentro de la escuela, como en una competencia de feria científica, en deportes, en labor comunitaria, y la pertenencia a la sociedad de honor. Finalmente, abordó también rasgos de la personalidad y carácter del estudiante como disposición de servicio, perseverancia y dedicación.

En cuanto a la frecuencia en la colaboración, Soledad explicó que, desde el mes de septiembre atiende solamente a los grupos once y doce en el área ocupacional, por lo que tiene muy poca comunicación con los maestros de esos grados. Cuando su labor

comprendía la atención de toda la escuela en todas las áreas (antes de la crisis sanitaria), la comunicación era diaria.

Ahora mismo que estoy con once y doce, desde septiembre, bien pocas veces me comunico con maestros, puede ser una vez a la semana un maestro; pues porque mi intervención ahora es ocupacional y ocupacional. (...) ...cuando estuve en la escuela hasta junio, sí lo hacían diariamente: uno o dos maestros diariamente; o sea, esa comunicación. (...) solamente recuerdo no haber tenido comunicación directa sobre algún estudiante como con dos maestras, de cuarto y quinto grado, porque no tenía muchos referidos de esos estudiantes. (...) ...siempre los mayores referidos venían de kindergarten, la maestra de kindergarten solicitaba evaluaciones a los estudiantes... (...) La mayor intervención se hacía con escuela intermedia, (...) escuela superior.

Por otra parte, se hacían otras actividades a nivel de toda la escuela como la oración comunitaria y otras como actividades de prevención ante 'bullying', en las que cantaban, y en prevención del suicidio. Soledad señaló que suele recibir muchas notificaciones de actividades educativas para los estudiantes, y sobre las cuales ha entrado en comunicación con el maestro para propiciar la participación de los estudiantes. Mencionó también una actividad que realizaron para la celebración de aniversario del colegio, en la que dieron participación tanto a ella como a los maestros. Por último, se añaden algunos documentos que muestran la colaboración de ambos profesionales para actividades del departamento de orientación y consejería como el *College Day*, y para

actividades organizadas desde la administración escolar como las graduaciones. A continuación, se presenta evidencia de lo antes señalado.

...yo solía hacer actividades que eran actividades cumbre (...) pues un mes, el mes de la salud mental. Los maestros siempre colaboraban. (...)
...a las 7:45 a.m., era la oración comunitaria en la escuela, (...) varias veces, estuve con el maestro de religión haciendo actividades -porque él cantaba-. Entonces nos reuníamos el departamento de orientación y consejería y el departamento de pastoral para hacer una actividad (...). Cantamos por la prevención del suicidio (...), actividades contra el ‘bullying’ (...) ...yo siempre he recibido muchos correos electrónicos de eventos, asociaciones, eh sobre todo talleres, competencias... (...) así que yo rápido hablaba con la maestra de Español, el maestro de Español, pues mira, ¿qué estudiante me recomiendas que puedan participar?; vamos a motivarlos... (...) La escuela celebraba aniversario (...) y pues siempre buscaba la colaboración del personal. Porque, aparte de mí, estaba el maestro de música, (...) el maestro de religión que era cantante; (...) maestras que tocaban guitarra...

Eh, también yo llegué a hacer una promoción de orientación y consejería en la semana de la salud mental (...) Lo llegué a hacer un año (...) explicando a los estudiantes y a los maestros acerca de la función del consejero o de la consejera.

Por su parte, en el proceso de revisión de documentos, constó un correo electrónico con fecha de septiembre del 2018, en el cual la consejera profesional en el

escenario escolar solicitó la colaboración voluntaria de los maestros de décimo y duodécimo grado para una actividad a llevarse a cabo en el *College Day*. Soledad explicó en el correo que, por medio de esta actividad, los estudiantes podrían “ver fotos o *collages*, diplomas, trofeos, medallas y objetos, que los maestros atesoran de su experiencia universitaria”. Con este propósito, solicitó a los maestros interesados, enviar por correo electrónico una diapositiva que incluya su foto y algunas frases o enunciados por completar que describan su experiencia universitaria. Soledad incluyó un ejemplo de una diapositiva ya completada por un maestro. Las frases para completar incluyen: “*Estudí en la escuela..., Fui a la universidad...; Programa de estudios..., Mi experiencia favorita en la universidad..., Lo más difícil de la universidad para mí fue...; Mi consejo a los estudiantes...*”

También, durante la pandemia, el programa de orientación y consejería organizó un *College Day* virtual, el cual se evidenció por medio de un correo electrónico que envió Soledad a los maestros. El comunicado iba dirigido a los estudiantes e incluía las instrucciones para ese día. El programa de actividades comprendía el horario de 8:00 am a 3:00 pm. En bloques de 50 minutos los estudiantes participarían de distintas orientaciones por parte de universidades. Entre las instrucciones, se señalaba la colaboración de los maestros en supervisar la asistencia de los estudiantes a las orientaciones.

Por otra parte, otro documento evidenció la colaboración de la consejera profesional en el escenario escolar con los maestros en la coordinación de los actos de graduación. Se le solicitó a Soledad, por parte de la administración escolar, que redactara el libreto de graduación de duodécimo grado. El libreto consta el orden de las

intervenciones del maestro de ceremonia, así como de los maestros, estudiantes y personal de la administración escolar. Aunque Soledad redactó el documento, esta contó con la colaboración de los maestros, con los que se comunicó para establecer los reconocimientos que recibiría cada alumno. Algunos de los reconocimientos fueron otorgados por medio de votación. Tanto Soledad como cada maestro ofrecían su parecer en torno a qué estudiante debería recibir tales premios. Por otro lado, los maestros también ofrecían sus recomendaciones al libreto en torno a la logística de los actos de graduación, como el orden en el que deberían ser presentados los estudiantes, u otras sugerencias para el programa.

Rol del maestro en la colaboración

La segunda subcategoría se titula *Rol del maestro en la colaboración*, la cual se divide en dos aspectos. Por un lado, presenta la perspectiva de Soledad en torno a la función del maestro en el programa de consejería escolar, y por otro, se mencionan servicios para la formación al maestro ofrecidos por la escuela para el desempeño de su labor. En primer lugar, Soledad aludió a la principal función de los maestros a base de la información que estos pueden brindar acerca del estudiante. Esto se puede apreciar en el siguiente extracto:

Ok, la función del maestro, eh sobre todo tiene que ver con que ese maestro es el que está con el estudiante la mayor parte del tiempo, y que te puede dar esas observaciones y esa perspectiva; es bien importante. (...) la función es sumamente importante porque es quien más está con el estudiante, verdad, y quien puede darte otra perspectiva (...) de la conducta o la situación del estudiante.

Por su parte, en cuanto a la formación al maestro, la consejera escolar indicó que la principal pidió su colaboración para la coordinación de talleres para los maestros. Además, Soledad fungió como recurso en uno de estos acerca del manejo de las emociones. Esto también se describe mediante el análisis de documentos a través de un correo electrónico que redacta la consejera profesional en el escenario escolar en la gestión de talleres y recursos para los maestros. Los siguientes extractos avalan lo antes señalado:

...la principal a veces me pedía mi colaboración para coordinar actividades dirigidas a los maestros (...) ... yo te diría, menos de diez talleres he llegado a dar a los maestros, en esos tres años. (...) Fueron bien pocos, pero sí, yo llegué a dar uno de bienestar emocional (lo llegué a dar yo como recurso), pero los demás eran coordinados con recursos externos. Siento que la dificultad mayor fue, otra vez, el horario: la escuela, yo entiendo que se estaba centrando mucho en lo que era el currículo escolar; en cumplir con exámenes, notas... (...) Y la escuela eh ya no estaba dando mucho desarrollo profesional, que eso yo lo sugiero (...) que se de ese periodo de desarrollo profesional a los maestros cada viernes, una vez al mes. Que el maestro pueda orientarse acerca de diferentes asuntos que tiene que ver con su profesión, con el estudiante.

Por otro lado, en cuanto a la revisión de documentos, según se ha mencionado, Soledad fungió ella misma como recurso en el ofrecimiento de un taller para los maestros, y otro personal de la escuela, acerca del manejo de las emociones. El taller fue ofrecido en febrero de 2018 por petición de la principal. Las diapositivas utilizadas por

ella en el taller contienen las definiciones de bienestar, salud mental y enfermedades de salud mental, así como herramientas para la audiencia en el reconocimiento y manejo de las propias emociones.

Otro de los documentos revisados fue un correo electrónico que evidencia su gestión para obtener, por petición de la principal, una cotización para la compra de computadoras para los maestros, y adiestramientos gratis para estos. Esta necesidad surgió a partir de la crisis sanitaria por el virus COVID -19. La solicitud fue dirigida a la empresa *Microsoft*. Los temas de los talleres considerados en la comunicación orientaban en torno al uso de herramientas de *Microsoft* como: *Team for Teachers, Windows, Office 365, LinkedIn, Word, Excel, PowerPoint, Outlook, OneNote*, entre otros.

Logros mediante la colaboración

Finalmente, en cuanto a los *Logros mediante la colaboración*, se presentan bajo dos subtemas: *Logros académicos* y *Otros logros*. En cuanto a logros académicos, Soledad aludió a las becas que cada año uno o dos estudiantes reciben para estudiar en los Estados Unidos; así como el mismo ingreso de los estudiantes a la universidad, facilitado por las recomendaciones (cartas de recomendación) realizadas por los maestros.

Ok, un primer logro que le puedo decir es: (...) siempre hemos tenido estudiantes que han ganado becas... Todos los años un estudiante o dos ganan becas para estudiar en Estados Unidos. Obviamente, eso, con la ayuda del maestro o maestra en su recomendación, eso ha sido esencial; esa ayuda que le ha dado para esas becas, o para ese ingreso a esa universidad. Así que pues, el maestro siempre ha estado ahí.

Otro logro lo ha sido -menciona Soledad- la retención estudiantil. Ofreció como ejemplo aquellos estudiantes que estaban a punto de irse de la escuela porque no se atendían sus necesidades mediante los acomodos recomendados por especialistas. Explicó que, en esas circunstancias, su intervención con el maestro les permitió retener a sus estudiantes, como se recoge en el segmento a continuación:

Casos de estudiantes que iban a, por ejemplo, casos de estudiantes que estaban a punto de irse de la escuela. (...) había que hacer algún tipo de negociación y diálogo entre los padres y los maestros, para tratar alguna situación del estudiante. Y ahí pues el consejero estaba en el medio, sobre todo en lo que tenía que ver con estudiantes que tenían algún tipo de acomodo razonable, que se veía que no se le estaba dando. Pues porque el maestro no conocía de alguna, de ese diagnóstico, no conocía de la recomendación, no le había dado tanta atención a las recomendaciones del especialista en cuanto a esos acomodos que podía dar el maestro; ya sea: tiempo adicional para un examen, o algún tipo de acomodo en cuanto a la presentación del material, dependiendo de la situación del estudiante. Pues entonces, esa orientación que yo les daba, y que el maestro también contribuía hacia ella, verdad, pues sí ayudaba al estudiante. Pues entonces sí ayudábamos a retenerlo.

EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS: OBSTÁCULOS EN EL PROCESO DE COLABORACIÓN



Figura 5: El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: obstáculos en el proceso de colaboración

La cuarta categoría, bajo el título *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: retos en el proceso de colaboración* (ver Figura 5, p. 95), contiene las subcategorías *Retos en torno a la colaboración* y *Recomendaciones para la colaboración*. Los retos mencionados por Soledad, bajo la primera subcategoría, se pudieron distinguir en tres grupos, el primero, aspectos relacionados a la organización escolar, que abarca obstáculos en cuanto a los espacios para la colaboración, la poca estimación del desarrollo del estudiante por medio de actividades extracurriculares, el desconocimiento de las funciones del consejero, y la diligencia en los asuntos. El segundo grupo, que se refiere a las relaciones conflictivas

entre los miembros de la comunidad escolar; que, a su vez, se subdivide en la relación de los maestros con los estudiantes, con los padres de los estudiantes, y con la administración escolar. Esta incluye temas como el impacto emocional sufrido por los estudiantes, dificultades en la prestación de servicios y para la comunicación efectiva. El tercer grupo, por su parte, presenta las narraciones de la participante en cuanto a situaciones desafortunadas dentro del escenario escolar.

En cuanto a la segunda subcategoría, se presentan recomendaciones para la colaboración entre consejeros profesionales en el escenario escolar y maestros ante esos retos, refiriéndose principalmente a temas como talleres para maestros, promoción de actividades extracurriculares, una mejor remuneración para los maestros, el conocimiento de los maestros de los límites del profesional de consejería, y la diligencia en la comunicación.

Retos en torno a la colaboración

La primera subcategoría, *Retos en torno a la colaboración*, en cuanto a los aspectos relacionados a la organización escolar, recoge temas como: la creación de espacios, la disponibilidad de los maestros para participar en actividades extracurriculares con los estudiantes y la ausencia de estas en la escuela, la presión que ejerce la escuela a los maestros para cumplir con el componente académico, el desconocimiento de personal administrativo acerca de las funciones del consejero profesional en el escenario escolar, y la diligencia en la atención de los asuntos. Así lo expresó la participante:

...esas reuniones a las 2:45 p.m. era que muchos maestros venían con prisa eh (...) muchos tenían trabajo después de la escuela (...) ...la coordinación de los horarios es bien difícil (...) porque hay que coordinar

(...) primero con el director y la principal, que se pongan de acuerdo y aprueben, y después ellos con el maestro o maestra (...) ...una dificultad principal, el espacio y el tiempo para poder dialogar con el maestro sobre todas estas situaciones (...) Porque uno de los problemas mayores que había en la escuela también era que no había, la escuela carecía, verdad, y sigue careciendo de clubes, actividades extracurriculares donde los estudiantes se puedan desarrollar más (...) Lo que pasa es que los maestros en esa escuela, en ese colegio, eh siempre estaban muy ocupados. (...) lo que he vivido a veces ha sido que están presionados (los maestros), se sienten presionados. Mucha presión eh laboral (...) ellos me decían hasta “te hostigan”. ...porque el maestro va a estar todavía atado a que tiene que cumplir con (...) las notas o ‘x’ cosa que sea regido por la administración escolar (...) una persona de la administración escolar (...) el decano de disciplina también (...) Ellos dos eran...y de los más que llevaban tiempo en la escuela, y nunca... creo que hasta el sol de hoy todavía no entienden bien acerca de la profesión, del consejero, y la funciones. (...) también el interés (...) la diligencia, ya sea de maestros o de algún personal de Administración, como de los padres; también, incluso, de los mismos estudiantes...

...quejas de exceso de trabajo (...) ...el maestro controla su propio programa curricular, pero siempre tienen esa presión de parte de la Administración, sobre todo de Registraduría y de la coordinadora académica en cuanto a las notas. (...) tiene que cumplir con tales notas,

para el trimestre 1, para el trimestre 2; tienen que cumplir con tal porcentaje de trabajo. Tienen que ser tales exámenes, tales pruebas (...). Así que los maestros siempre estaban buscando cumplir con eso. (...) esa queja siempre salía entre ellos...

... el problema es el tiempo y la atención y la diligencia de los asuntos, debido al enfoque más bien que se ha dado al contexto..., a todo lo que tiene que ver con lo curricular, académico. Así que la escuela no solamente, yo digo, la escuela no es solamente notas; la escuela... o sea, un GPA... La escuela tiene que ayudar al estudiante a desarrollar otras áreas, sobre todo, sus áreas: sus habilidades, sus cualidades. Que no sea solamente un estudiante de 'A', sino que sea un estudiante que sea líder, que sea un estudiante que tenga una escala de valores... Así que eso es algo que sí noté, en estos años que estuve en la escuela, que -debido a esa falta de atención y prioridad hacia eso, pues no... El estudiante se ha graduado de la escuela, faltándole -a muchos estudiantes les falta- (...) ese desarrollo de algunas destrezas. Y se le nota, se nota también cierta inseguridad en el estudiante.

Por otra parte, Soledad mencionó también otros retos en torno a las relaciones conflictivas de los maestros con los estudiantes, por discusiones que se daban en el salón de clases. Como se expresa a continuación: "...gritos en el salón de clase, ofensas a los estudiantes que se hacían de manera grupal a cada estudiante (que se supone que eso no se haga; que trabajes la situación del estudiante de manera individual) ..."

En cuanto a las relaciones conflictivas con los padres de los estudiantes, mayormente iban relacionadas a los acomodos razonables de los estudiantes, ofensas de parte de los maestros hacia los estudiantes, o a las notas. La participante expresó:

Sé de algunas situaciones particulares que surgían entre maestros y padres ... que tenían que ver con que el maestro no le daba los acomodos a su hijo o hija; o que “el maestro le faltó el respeto a mi hijo: tal día, tal hora, el maestro dijo esto.” (...) y también las notas (...) “este maestro le quitó tal puntuación a mi hijo-hija por, en este proyecto y... pero yo siento que esto no se lo merecía...”

Así mismo, surgían situaciones conflictivas entre los maestros y la administración escolar, en torno a la actitud profesional de algunos miembros de la administración escolar hacia los maestros. Según Soledad: “(...) -muchas situaciones- con la administración escolar (...) roces en cuanto (...) a la actitud de esos profesionales de la administración hacia algunos maestros en específico. Había como cierto enfrentamiento entre ellos. (...)”

En cuanto a las situaciones desafortunadas ocurridas en la escuela, Soledad narró una situación particular ocurrida con un estudiante quien manifestó su ideación suicida. Así lo expresó Soledad: “... una vez hubo un intento, de un estudiante, de suicidio; un estudiante... No llegó a intentar suicidarse, sí llegó a manifestar su ideación suicida, y pues (en) esa situación tuve que intervenir: hacer la reunión con los padres...”

Recomendaciones para la colaboración

La segunda subcategoría, *Recomendaciones para la colaboración*, incluye temas como la conveniencia de proveer talleres, orientaciones, repaso de protocolos; la importancia de que la administración escolar tome conciencia de otras áreas a desarrollar en los estudiantes, no solamente el componente académico; espacios para implementar actividades extracurriculares, la posibilidad de mejorar las condiciones laborales de los maestros; que los maestros tengan conocimiento de los límites y funciones del consejero profesional en el escenario escolar (cuáles asuntos referirle y cuáles no); y que la colaboración esté basada en la comunicación y que se dé con diligencia. En palabras de la participante:

Todo yo creo que se resuelve con prevención y también talleres, estas orientaciones, y sobre todo el tener protocolos (...) Mira, protocolos... debe ser discutido de manera eh frecuente (...) ...tener conciencia (la administración escolar) de que hay que tener una visión (...) qué es lo que se pretende lograr con ese alumno (...)

...no es solamente algo académico sino (...) desarrollarlo en todas sus habilidades y capacidades...espacio para trabajar algún programa (...) proyectos nuevos para trabajar esa área social y personal. Hay tantos clubes, programas, organizaciones que se pueden implementar (...) ...para poder ayudar al estudiantado a desarrollarse completamente en todas esas áreas. (...) podría existir, quizá mejores condiciones laborales (...) ...pagar más a los maestros, subir el salario...

...es bien importante (...) que ellos tengan el conocimiento de los límites que tiene el profesional de la consejería escolar, y a dónde hacer esos referidos particulares, según el contexto de la situación.

...Así que sí, es una colaboración que tiene que rendir fruto y se tiene que dar con comunicación, diligencia, y, sobre todo, aprender acerca de las funciones que tiene el consejero-consejera en el contexto

...pero yo diría que se modificaría más bien lo que tiene que ver con, al ellos ver la importancia de otorgar este espacio para estas orientaciones, también ellos están bajo la Administración. No se puede dejar de lado eso: que el maestro está, verdad el maestro tiene un supervisor o supervisora, que es la principal y tiene también la coordinadora académica. Así que yo creo que se extiende esa colaboración del maestro, a tener en cuenta que hay otras personas que están -como quien dice- por encima de ellos. Y que son los que van a ayudar también a que se de esa colaboración entre maestros y consejeros.

IMPACTO DE LA PANDEMIA POR CORONAVIRUS EN LA COLABORACIÓN ENTRE EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR DEL NIVEL SUPERIOR DE ESCUELAS PRIVADAS Y LOS MAESTROS



Figura 6: Impacto de la pandemia por coronavirus en la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas y los maestros

La quinta y última categoría se titula *Impacto de la pandemia por coronavirus en la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas y los maestros* (ver Figura 6, p. 102). La información recopilada en esta categoría hace estricta referencia a los cambios sufridos a raíz de la pandemia; y no a la realidad en tiempos previos como se trabajó en las categorías

anteriores. Las subcategorías son: *Necesidades del programa con mayor protagonismo*, *Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar*, *Necesidades de los estudiantes*, *Necesidades de los padres o encargados*, *Rol del maestro*, y *Retos para la administración escolar*. En general se presentan temas como necesidades en el área emocional de los estudiantes y sus familias; en el área ocupacional de los estudiantes; dificultades para completar tareas administrativas para la provisión de servicios (formularios para especialistas y referidos); amenazas contra la estabilidad emocional de la consejera; y servicios directos al estudiante mínimos durante este tiempo. También, retos que confrontan los estudiantes para continuar su educación y lograr el éxito; dificultades para lograr comunicación con los padres; consecuencias para la comunicación entre la consejera profesional en el escenario escolar y los maestros; y relaciones conflictivas entre maestros y padres.

Necesidades del programa con mayor protagonismo

En la subcategoría titulada *Necesidades del programa con mayor protagonismo*, Soledad mencionó que las dos áreas más necesitadas del programa de consejería en el periodo de la pandemia fueron el área personal emocional de los estudiantes y sus familias, así como el área ocupacional (refiriéndose en concreto a las entrevistas a los estudiantes de grado once que pasaban a ser seniors). También se encontró un documento en el que colaboraron la consejera profesional en el escenario escolar y un maestro, que pretendió dar estructura y prever posibles retos al enfrentar una situación de emergencia que requiriese el cierre de las facilidades escolares. Luego de las expresiones de Soledad, se abunda en torno a este documento titulado *Plan de Educación a Distancia (PAD)*.

(Suspira). Sobre todo, el área de, yo creo que todas las necesidades, sobre todo el área, el enfoque hacia las emociones (...) el área personal emocional de cada estudiante (...) y su familia, estudiante-padre y familiares. Y también, algo que yo trabajaba mucho, era el enfoque vocacional eh ocupacional (...) hacía las entrevistas con los estudiantes (...) todo eso se atrasó con la pandemia...

Por su parte, durante la recopilación de información, se halló un documento con el nombre de *Plan de Aprendizaje a Distancia* (PAD). Este documento fue creado a principios de la crisis sanitaria para describir las acciones y medidas que la escuela tomaría en el caso de que hubiera un “cierre extendido de las facilidades escolares.” Como cita el documento -de catorce páginas de extensión-, el plan se propone describir:

...el acercamiento de (la escuela) hacia el aprendizaje a distancia, los canales que estaremos utilizando, los roles, responsabilidades y expectativas... para la facultad, padres, tutores y estudiantes. Proveerá guías para que los padres/tutores puedan apoyar a sus hijos en medio del aprendizaje a distancia.

En la creación del PAD tomaron parte principalmente el director, un maestro y la consejera profesional en el escenario escolar. También se tomó en cuenta la opinión de los demás maestros de la escuela, y se le entregó copia a cada uno, ante el toque de queda decretado en la isla poco después.

En el documento se explica que la adquisición del término *aprendizaje a distancia* establece la creencia de la escuela de que es posible un aprendizaje de calidad a distancia,

sin depender únicamente del uso de la computadora. En las primeras páginas del documento se presenta una tabla designando los distintos canales de comunicación según las distintas audiencias: maestros, padres, facultad, estudiantes y público en general. Luego, se menciona y explica brevemente una serie de roles y responsabilidades para los maestros, y otras funciones y responsabilidades para los padres. Por último, se presentan tres tablas que resumen estas responsabilidades: una para los maestros, otra para los padres, y una adicional que establece los roles y responsabilidades de los estudiantes. A continuación, se mencionan los distintos enunciados según cada población.

Para los estudiantes se establecen ocho roles y responsabilidades. Estos son: 1) Establece rutinas diarias para participar en las experiencias de aprendizaje; 2) Identifica un espacio cómodo y tranquilo donde puedas estudiar; 3) Monitorea regularmente los canales de comunicación para estar al día con el contenido de la clase, avisos y comentarios de tus maestros; 4) Cumple tus trabajos con integridad y honestidad académica, haciendo tu mejor trabajo; 5) Haz tu mejor esfuerzo para cumplir con los plazos y fechas de entrega de trabajos, 6) Se proactivo en la comunicación con tus maestros si no puedes cumplir con los plazos, o si necesitas más apoyo; 7) Colabora con tus compañeros en su aprendizaje, y 8) Se proactivo en la comunicación con sus maestros si enfrentas dificultades.

En cuanto a los roles y responsabilidades de los maestros, a lo largo del documento se definieron un total de nueve: 1) Fomenta un entorno de atención, colaboración y orientación a la familia; 2) Evalúa las condiciones en las que se encuentran los estudiantes para manejar el aprendizaje a distancia; 3) Utiliza las tecnologías y medios de comunicación con los que está familiarizado; 4) Considera el

contenido para la enseñanza: ‘menos es más’; 5) Aprovecha las circunstancias actuales para propiciar nuevas oportunidades de aprendizaje; 6) Proporciona espacio para el aprendizaje individualizado; 7) Piensa más profundamente sobre cómo “presentará el contenido, experiencias de diseño”, y cómo “capacitará a los estudiantes con un método específico y reflexivo de retroalimentación. (...) estableciendo “las condiciones para que los estudiantes tengan un claro sentido de propósito, oportunidades de expresarse, y experiencias que les permitan trabajar hacia el dominio de un tema”; 8) Diseña experiencias de aprendizaje sincronizado; y, 9) Piensa diferente sobre las maneras de evaluar.

Finalmente, las funciones y responsabilidades de los padres o tutores son: 1) Establece rutinas y expectativas; 2) Define un espacio físico cómodo de estudio para tu hijo; 3) Monitorea las comunicaciones de los maestros de tu hijo; 4) Comienza y termina el día haciendo un registro del aprendizaje a distancia de tu hijo; 5) Toma rol activo en ayudar a tu hijo a procesar su aprendizaje; 6) Establece tiempos de descanso y reflexión; 7) Promueve la actividad física y el ejercicio; 8) Permanece atento al estrés o a la preocupación de tu hijo; 8) Controla la dedicación de tu hijo a los medios digitales; 9) Promueve las relaciones sociales de tu hijo, pero establece reglas en el uso de las redes sociales.

Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar

En cuanto a la segunda subcategoría, *Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar*, Soledad comentó que hubo trabajos que no pudo completar, como formularios para los especialistas de los estudiantes, por no tener acceso a ellos. También, expresó cómo la situación de la pandemia afectó su salud, y debió retirarse de sus labores

por dos semanas. Finalmente, indicó que no realizó referidos en ese tiempo pues el contacto con los alumnos fue mínimo y que, más bien, la comunicación fue con los padres. Las siguientes líneas, lo expresan en palabras de la participante:

(...) había que llenar unos inventarios de comportamiento para sus especialistas. Eso se quedó incompleto (...) porque no era permitido volver a la escuela. (...) Estuve como dos semanas bien, bien triste, bien ansiosa, tenía ansiedad, pero no podía, sabía que no podía eh reflejar eso con los estudiantes (...) Hablé con la principal: le dije que me iba a retirar por dos semanas (...)

...personalmente no coordiné ningún caso por escrito de referido en ese momento, por la poca comunicación que tuve en esos momentos con el estudiantado. Los alumnos estaban... No...se nos hizo difícil coordinar con los alumnos, era más el diálogo con los padres.

Necesidades de los estudiantes

La tercera subcategoría denominada *Necesidades de los estudiantes*, recoge la dificultad a la que hicieron frente los estudiantes para continuar su educación, y cómo muchos estuvieron al borde de fracasar al enfrentarse al cambio de la educación a distancia. También, la dificultad que afrontaron estos para recibir servicios directos del programa de consejería escolar. En palabras de Soledad:

Académicamente los estudiantes se desconectaron por unas semanas completamente de la escuela. Las intervenciones que tenía con los estudiantes eran sumamente, era muy poca porque no querían, incluso,

hablar virtualmente, comunicarse por teléfono. (...) Muchos estudiantes estuvieron a punto de fracasar, y pues. No sé, la adaptación a lo virtual se hizo muy difícil.

Necesidades de los padres o encargados

La cuarta subcategoría, *Necesidades de los padres o encargados*, presenta la visión de Soledad acerca de los padres de sus estudiantes, quienes sufrieron también crisis emocionales, y con quienes fue difícil la comunicación. Igualmente, las dificultades que encontraron para acceder a ayudas para sus hijos.

Eh, yo recibía llamadas (...) de la coordinadora académica y registradora, y de la principal, para comunicarme con los padres eh, que muchas veces no contestaban las llamadas, o los padres no sabían qué hacer, porque estaban bien desesperados también. (...) pues muchos me decían: no, no he logrado comunicación con el especialista, con el psicólogo, psicóloga (...) Entonces pues yo misma le envié a los papás esa información de servicios virtuales (...)

Rol del maestro

La quinta subcategoría se titula *Rol del maestro*. En concreto, presenta temas como la comunicación de los maestros con la consejera profesional en el escenario escolar y la comunicación de los maestros con los padres de los estudiantes. Ante la pregunta de si los maestros sostuvieron contacto con ella durante la pandemia, Soledad respondió que todo se hacía a través de la administración escolar. Esto también se evidencia en un informe por parte de la administración escolar, que recoge las

necesidades de algunos estudiantes durante la pandemia. Así lo expresa Soledad en las siguientes líneas:

En ese periodo, desde que comenzó la pandemia, todo se hacía a través de la registraduría, de la registradora y coordinadora académica... los maestros tuvieron contacto con los padres (...) a través de WhatsApp, maestros, padres, a veces había discusiones, (...) muchos padres decían que los maestros daban muchos trabajos; y que la situación en los hogares eh, verdad, había mucha... emocionalmente era muy fuerte y pues esa situación se dio.

En cuanto al informe, este fue preparado por la coordinadora académica y registradora y dirigido a Soledad, con fecha de abril del 2020. El documento es de dos páginas y media de extensión y comprende una lista de dieciocho estudiantes con asuntos que preocupan de cada uno, y para los que pide la intervención de Soledad: “Saludos. Necesito tu intervención en los casos que te voy a mencionar y en otros que te estaré enviando a medida que los maestros actualicen la información.” Este documento muestra la comunicación de la consejera profesional en el escenario escolar y los maestros durante la pandemia por medio de la coordinadora académica y registradora. Entre las situaciones mencionadas en el informe, se encuentran asuntos como: atraso en las clases por tareas sin entregar y el seguimiento dado hasta el momento; ausencias, intentos de comunicación infructuosos de los maestros hacia los padres; casos de padres con dificultades para trabajar con los hijos; situaciones que enfrentan las familias como enfermedades de los padres, y la percepción de problemas emocionales en los estudiantes.

Retos para la administración escolar

La sexta y última subcategoría tiene por título *Retos para la administración escolar*. La misma alude a la dificultad que enfrentó la administración escolar a causa de los enfrentamientos entre padres y maestros, sin su supervisión. Tal como lo indicó Soledad, esta redactó un artículo para brindar apoyo a los padres, que fue además tomado en cuenta para el análisis de documentos. El mismo puede considerarse como una intervención para mejorar las relaciones entre padres y maestros. El siguiente segmento avala lo antes señalado:

Porque una situación que había también, que entiendo que era incorrecto, es el que había mucha comunicación de padres y maestros a través del Internet: mensajes de texto y mensajes de WhatsApp y todo eso: cosas que la escuela ya no puede controlar, (...) pude leer cartas que enviaba la Administración hacia todo el personal de que la comunicación tenía que hacerse a través del portal (...) yo misma preparé un artículo dirigido a los padres acerca de las emociones (...) no le enviaron ese documento a los padres. Yo incluso propuse hacer un foro para los padres: también me lo denegaron (...) Eh, yo siento que fue que la escuela no quería eh que dejara, que saliera a relucir la situación que estaba ocurriendo entre la escuela, la Administración, padres y maestros. (...) ha sido una de las cosas más fuertes que viví estando en la escuela en medio de la pandemia.

El artículo preparado por Soledad hacia los padres fue considerado en el análisis de documentos por significar ésta una medida de intervención del programa de orientación y consejería de la escuela para remediar las situaciones conflictivas entre

padres y maestros. El mismo fue enviado por correo electrónico a la principal y a la registradora, para que fuera presentado a los padres o encargados de los estudiantes a través del portal de la escuela en línea. En el correo electrónico también se adjuntan otros dos documentos, uno con los servicios del programa de consejería y otro titulado *COVID-19 ¿Cómo lidiar con el Distanciamiento Social? Guía psicoeducativa para Padres, Madres y Encargados*, como adjuntos al artículo.

El artículo tuvo como propósito comunicar a los padres la disponibilidad de la consejera para ofrecer servicios de apoyo en la situación de crisis actual y brindar información y herramientas en torno al manejo de emociones. El primer documento adjunto proveyó una lista con los servicios del programa de consejería escolar disponibles para dar apoyo en la situación de crisis actual: orientación ocupacional, orientación universitaria, manejo de emociones y de pensamientos, manejo de tiempo, hábitos de estudio, y referidos. El segundo, la guía psicoeducativa, es un material diseñado por la Asociación de Psicología de Puerto Rico, que incluye recomendaciones para los padres y encargados en cuanto al manejo de las emociones, técnicas de relajación, autocuidado, el fortalecimiento de la relación de pareja, la relación con los hijos y con los abuelitos; burnout; la convivencia en el hogar, trabajo y escuela en el hogar, el establecimiento de límites en el hogar, y el manejo de conducta. Incluyó también algunas herramientas digitales para el acceso a servicios de salud mental, y aplicaciones para apoyar la educación de los hijos. A continuación, se proveen las líneas introductorias del artículo dirigido a los padres y encargados.

Estimados padres y encargados (...)

Esperando que estén bien dentro de las circunstancias y sobrellevando positivamente la situación que estamos viviendo. En estos momentos históricos de supervivencia familiar ante la pandemia global del COVID-19 es muy importante manejar asertivamente el autocuidado, los pensamientos, emociones y actitudes que este evento pueda desencadenar en nosotros.

Adjunto los servicios que, como consejera profesional licenciada, estoy proveyendo a distancia para la comunidad de la academia. Si desea contactarme para cita virtual puede hacerlo a través de mi correo (...) o del portal (...)

Este es un momento de pausa e incertidumbre que puede despertar temores, ansiedades (y en mayor grado, ataques de pánico) e inseguridades en ustedes y sus hijos. Es importante manejar las emociones asertivamente para lograr un efecto de bienestar.

CASO NÚMERO 2

EL CONSEJER/A PROFESIONAL EN ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y EL ROL DEL PROGRAMA DE CONSEJERÍA ESCOLAR

Descripción del participante

La participante #2 adquirió el seudónimo de Ada. Ada funge como consejera de grado doce. Lleva siete años como consejera en la institución, siendo su segunda experiencia laboral en el campo de la consejería escolar. Como parte de sus funciones en la institución, da un curso a todos los grupos, una vez por semana, en donde se atienden asuntos como el desarrollo de destrezas interpersonales, el autoconocimiento, entre otros ‘aprendizajes de vida.’

Tanto para el *Caso número 2*, como para los subsiguientes, se utilizará el mismo diagrama (mismas categorías y subcategorías) que en el *Caso número 1* (p. 73). Esto se hace con la intención de no repetir los mismos diagramas en cuatro ocasiones. La primera categoría, *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y el rol del programa de consejería escolar* (ver Figura 2, p. 74), incluye la subcategoría *Función del consejero/a escolar*. Esta subcategoría es abordada en tres aspectos: *Guía para la intervención*, *Áreas de desarrollo estudiantil* y *Responsabilidad del consejero/a profesional*. El primer aspecto recoge las expresiones de Ada acerca de las guías que utiliza para estructurar el programa de consejería. El segundo aspecto presenta las áreas de desarrollo del estudiante que tiene la responsabilidad de fomentar en sus alumnos; y, finalmente, el tercer aspecto, recoge otras responsabilidades como parte

de sus funciones. Algunas ideas presentadas bajo esta categoría son: la estructuración del programa de consejería bajo los estándares de la American Counseling Association (ACA), el *College Prep* de ACA y los cánones de ética de la Junta de Examinadora de Consejeros Profesionales (JECP) de Puerto Rico; el desarrollo académico hacia la educación postsecundaria, el desarrollo de destrezas, planes de estudio y procesos de transición; la finalidad en ayudar al estudiante, la mediación de pares entre los miembros de la comunidad escolar, y la ayuda a la familia.

Función del consejero/a escolar

Bajo la subcategoría señalada como *Función de consejero/a escolar*, en primer lugar, la consejera profesional en el escenario escolar se expresó con relación a la guía que utiliza para estructurar los servicios del programa de consejería. Ada mencionó que el programa de consejería de su escuela se nutre de múltiples programas, entre ellos, utiliza los estándares de la ACA y su programa de *College Prep*; y los cánones de ética de la JECP de Puerto Rico.

Nosotros tenemos los estándares de la ACA, la asociación de consejeros a nivel de Estados Unidos. Nosotros utilizamos los cánones de ética de la Junta... (...)nosotros tenemos un consejero por grado, y dos consejeros en cuarto año. (...) El programa de *College Prep* de ACA lo utilizamos y está en todo nuestro portuario y silabario. Está también la asociación de consejería, la americana y la puertorriqueña, según los cánones que van trabajando... Pero decir 'este' es el programa: no. Es un programa que se ha ido nutriendo de múltiples programas, o sea, es un híbrido, o sea, no te puedo decir: este es el libro. Pero nos nutrimos de muchas cosas, de

Estados Unidos; lo mismo que ofrecen también las escuelas (nombre que distingue a la escuela), pues nosotros vamos desarrollando. (...) si seguimos siendo diferentes (...) Para que el acompañamiento pues sea más directivo (...) El modelo nuestro, que es uno (un consejero) por grado...

Por otro lado, en cuanto a las áreas de desarrollo estudiantil la participante comentó que, entre sus funciones, en su escuela toma protagonismo desarrollar el perfil académico de los estudiantes en preparación a la universidad. También trabaja con el estudiante en el desarrollo de destrezas para la toma de decisiones, la toma de responsabilidad e iniciativa, el orden y manejo del tiempo; desarrolla con ellos planes de estudio y les brinda apoyo en los procesos de transición. Los siguientes segmentos muestran lo antes señalado:

Nosotros trabajamos también bajo la sombrilla de lo que son *College Preps*, que son colegios que preparan para la universidad. Por lo tanto, el enfoque académico va a ser preparar a los estudiantes para que tengan un mejor perfil académico a la hora de ir a la universidad...

Bueno, se ayuda al estudiante a que vea las alternativas que tiene, y cuando tome sus decisiones, sean decisiones informadas. A que aprenda aprovechar las oportunidades. (...) Ayudamos al estudiante a que vea alternativas, a que aproveche sus oportunidades, a que tenga iniciativa, a que sea responsable... (...) es ayudarlos a ver más allá. A veces es, “pues, no estudié”. “¿Por qué no estudiaste?” “Porque me quedé pegao’ en *Youtube*”. Pues vamos, “¡óyeme!, ¿cómo tú puedes organizarte?” (...) Le voy a ayudar a que cree su propio plan de estudio su propio horario, cosas

que lo puedan ayudar a él a desenvolverse. Soy consejera de cuarto año, por lo tanto, yo voy en su proceso de transición de cortar el cordón umbilical con todo lo que es ‘high school’ y el “pampering”, y el estar guiándolos a... te toca ser proactivo, te toca tener iniciativa, te tienes que mover. (...) Yo lo ayudo a que vea, a que expanda sus horizontes al ver que hay muchas cosas que están, o al toque de un botón, o al toque de una puerta, o al iniciar una conversación.

En cuanto a las responsabilidades como consejera profesional en el escenario escolar, Ada indicó ser facilitadora para ayudar al estudiante en cualquier necesidad, así como mediadora en la comunicación entre padres, maestros, y la administración escolar. Mencionó que su fin primordial es ayudar al estudiante y fungir como mediadora, cuando, por ejemplo, el maestro enfrenta alguna situación con el estudiante y quizá no ha logrado un acuerdo con él. Su deber es dialogar con ambas partes para que obtengan otra perspectiva de la situación; apoyar la comunicación entre maestro y estudiante. Finalmente, expresó su responsabilidad de brindar apoyo a la familia de modo que pueda tomar decisiones informadas. En palabras de la participante:

Ok. En este lugar nosotros somos... (Suspiro.) Verdaderamente nosotros somos el corazón aquí. Porque todo llega a nosotros y todo sale de nosotros. Las preocupaciones llegan, las soluciones salen. Eh, los lazos de acercar a la gente, de facilitar, o sea... Hay gente que puede decir que somos facilitadores, hay gente que va a decir que somos la primera línea de ayuda o el primer paso para iniciar comunicaciones (...) Y del consejero va a salir un popurrí de opciones. Al final pues cada cual o toma su

decisión o se desarrollan otras vías de ayuda, pero la finalidad es eso, es ayudar al estudiante a facilitar y lanzar puentes de comunicación de ayuda de todo, estamos en el medio. Somos la primera línea para todo, pero estamos en el medio. Tenemos contacto con todo el mundo, sea papá con profesor, papá con Administración, Administración con estudiante... Eh, es bien dinámico. (...) Pero mi función, como la de mis otros seis compañeros es eso, es hacer puentes.

El fin es ayudar al estudiante. (...) ¿Cómo lo logro? Pues tratando de ser lo más objetiva posible. Eh, escuchado todas las partes antes, para entonces saber cuál es el problema, porque si escucho un lado del “pancake”, y los “pancakes” tienen dos caras... (...) por ejemplo, usualmente, el profesor llega a mí por una preocupación con un estudiante: el me da la situación, la refiere, hace el escrito. Eh, mi parte es investigar, eh, verificar lo que me dice el profesor; sentarme con el estudiante: cuéntame, qué pasa, cómo están las cosas en casa, cómo están las novias, cómo están los amigos, cómo están las actividades... Para entonces saber dónde puede... de dónde puede venir la preocupación del profesor. (...) hacer entender al estudiante que el profesor tiene una preocupación. A lo mejor (...) el profesor se dirigió al estudiante y no funcionó, ok, pues entonces vamos adonde el consejero; que, en este caso, soy el puente entre ambas partes. ¿Cómo lo hago? Pues investigando, moviéndome, con mucha paciencia, con mucha empatía, con mucha apertura, con mucho respeto (...) lo que se pueda conversar se conversa, y se le da quizá una

nueva óptica (al maestro) de lo que ese estudiante pudiese estar pasando. (...) A veces el profesor me dice: “mira, llevo tratando de comunicarme con el estudiante y no responde”. Yo escribo un mensaje al estudiante, el estudiante responde a las millas y va donde el profesor y ya... la familia puede tener un sinnúmero de inquietudes. Nosotros acompañamos a la familia para que esas inquietudes se conviertan en respuesta: que puedan ellos entender y tomar decisiones informadas.

PERSPECTIVA DE COLABORACIÓN ENTRE EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

La segunda categoría, *Perspectiva de colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros* (ver Figura 3, p. 78), abarca dos subcategorías: *Definición de colaboración* y *Expectativas de una óptima colaboración*. La primera, recoge las respuestas de Ada en torno a lo que ella entiende que es la colaboración entre ambos profesionales, que -a base de sus expresiones- puede resumirse en la comunicación del maestro de las observaciones e insumo que reciba del estudiante. La segunda, expresa la visión de la participante de lo que sería una óptima colaboración entre ambos; que en general recoge su opinión en torno a lo que ha resultado beneficioso en su escuela como: una buena relación maestro-estudiante, la identificación de los maestros con la filosofía de la escuela, la necesidad de una buena comunicación, y la conveniencia de un consejero profesional en el escenario escolar por grado.

Definición de colaboración

Bajo la primera subcategoría, *Definición de colaboración*, la participante entiende que la colaboración entre consejero profesional en el escenario escolar y el maestro es el proceso por el cual el maestro informa al consejero profesional en el escenario escolar del comportamiento del estudiante para este poder realizar su labor exitosamente; como también, el proceso mediante el cual el estudiante exhibe o comunica al maestro información de interés (para el programa de consejería) y el maestro trasmite dichas observaciones o insumo al consejero profesional en el escenario escolar, facilitándole su labor. Ada señaló la colaboración como esencial para brindar un servicio completo al estudiante. En sus propias palabras:

Y él tiene un insumo que yo no tengo, así que, cuando yo estoy en mi proceso, pues el profesor me va a dar: “mira, este estudiante en este escenario natural de mi salón es de esta manera”. No necesariamente es lo que yo veo, ¿por qué?, porque yo lo veo una vez, y lo veo en su escenario natural con sus compañeros de clase en el vacilón, en el recreo, en el pasillo, en... (...) Por lo tanto, lo que el profesor me ofrece es mucha información, porque a lo mejor si se me queda dormido en el salón de clases, y mi clase es a las ocho de la mañana, pues yo sé que es que se amaneció y según los horarios, bueno, pues lo que suena en el río es que había un examen de cálculo. Pues yo sé que se amaneció estudiando; pues se me durmió en el salón de clases. Pero si a un profesor se le duerme en el salón de clase antes de almuerzo, o si se le sigue durmiendo a todo el mundo, y todo el mundo me lo sigue diciendo, pues ellos son mis ojos, (...)

así que la relación con el profesor es sumamente importante. Para que sea exitoso lo que yo pueda investigar, lo que yo pueda conseguir. Sin la información del profesor, pues estoy dando palos a ciegas.

(...) a veces el estudiante, por la familiaridad que tiene con el profesor, pudiese darle o verbalizarle cosas que al profesor le levanten todas las banderas, y suenen todos los pitos y, por la dinámica, no pueda atenderlo, o porque no tiene la competencia, y esa colaboración es la que hace que hace que yo pueda trabajar mucho más fácil en muchas cosas. (...) Si somos islas, el servicio que le vayamos a ofrecer al estudiante, pues no es completo.

Expectativas de una óptima colaboración

Expectativas de una óptima colaboración, segunda subcategoría, evidencia la visión de la consejera profesional en el escenario escolar acerca de la importancia de la personalidad del maestro, el modo de brindar participación al estudiante y valorar sus aportaciones en el salón de clase, para que se dé una relación positiva y de respeto entre ambos. Adjudicó la personalidad del maestro a los pilares (fundamentos filosóficos) de la institución que promueven el aprendizaje de los propios errores, la superación y excelencia, y el servicio. También mencionó la importancia de que se dé una colaboración de comunicación efectiva, asertiva; que haya disponibilidad y profesionalismo. Finalmente, se mostró convencida de que el escenario ideal de colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros es el que ella vive en su escuela, teniendo un consejero profesional en el escenario escolar por

grado. De esta manera se logra dar un seguimiento más directo y abarcador, sin limitarse a atender únicamente las situaciones de crisis.

La personalidad del profesor. (...) Yo pienso que nosotros los profesores no tenemos toda la información, ni tenemos el monopolio de la sabiduría. Estoy sumamente clara y soy fiel creyente de que los estudiantes tienen mucho que aportar en una sala de clases. (...) Mientras más sabe el profesor es porque más retó al estudiante. (...) Es un espacio donde te estoy retando y te estoy preparando para la vida. (...) No es que saques una 'A', es que si me vas a sacar una 'A' es porque la pensaste, la produjiste, y la creaste. O sea, es eso, y yo pienso que el hecho de que el estudiante pueda participar; que pueda diferir; que se escucha lo que él puede aportar, pues hace que la relación sea mucho más de respeto... Pues, eso yo lo veo de parte de todos los profesores. (...) Bien sea porque nosotros tenemos unos pilares (...) hace que el estudiante tenga la disposición de ver que siempre se puede aprender, aun cuando el aprendizaje surja de cuando ¿cometiste un error? Estas son las áreas donde te equivocaste, estas son las áreas donde puedes mejorar. Y eso yo lo practico mucho en los que son atletas. (...) "Si tú tienes capacidad, pues rétate." (...) "¿Si te invitan al avanzado por qué vas a decir que no? (...) ve por el más. Que te haga mejor. No para ti, no vanagloriándote de que eres el mejor." (...) "Es que esa habilidad que te hace sobresalir, la puedes usar y la puedes canalizar para ayudar al otro." Por eso de ahí salen tutores y el servicio.

Comunicación efectiva y asertiva, la disponibilidad, y el profesionalismo con el que se hace.

Tengo que decirte que yo pienso que yo vivo lo que es ideal. No sé, como consejera he estado en dos, y este es el ideal porque es donde más fácil ha fluido la información.

Se le da un seguimiento más directo. Eh, el consejero va a hablar de una población específica; el consejero va a trabajar con una población específica. No es lo mismo trabajar tú con un grado, a trabajar con cuatro grados. Solamente le vas a dar posibilidad al que está casi al borde, o de colgarse o al borde de una crisis. No al, o sea, todos los demás pasan a ser grises. Así que: un consejero por grado.

DINÁMICA EN LA COLABORACIÓN DEL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

La tercera categoría, *Dinámica en la colaboración del consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros* (ver Figura 4, p. 82), abraza tres subcategorías: *Experiencia de colaboración*, *Rol del maestro en la colaboración*, y *Logros obtenidos mediante la colaboración*. La primera subcategoría, se organiza bajo los tópicos *Relación de comunicación*, *Servicios de colaboración*, *Frecuencia en la colaboración*, y *Otras actividades del programa de consejería y de la escuela*. La segunda subcategoría, describe el rol del maestro en la colaboración, bajo *Función del maestro en el programa de consejería* y *Formación del maestro* (formación que recibe en el ejercicio de su rol). Finalmente, la tercera subcategoría, describe *Logros*

académicos y Otros logros, como resultado de la colaboración entre ambos profesionales. En general se discuten temas como: comunicación empática con los maestros, seguimiento a los acuerdos, comunicación para la coordinación de actividades, relación amena, comunicación para localizar al estudiante; servicios directos del programa de consejería al estudiante (consejería individual, grupal, universitaria, o de seguimiento), que se dan por un referido del maestro o por su mediación; informe de estudiantes en riesgo de fracaso de materia realizado en colaboración; reuniones periódicas entre consejero profesional en el escenario escolar y los maestros; comunicación verbal o escrita a diario o entre semana; colaboración de los maestros en la creación de talleres y diseño de actividades para un programa en favor de la inclusión y anti acoso; colaboración para las nominaciones de cursos avanzados o para actividades que representen la escuela; y la colaboración del maestro presentando recursos en el Día de carreras.

Experiencia de colaboración

Bajo la primera subcategoría, *Experiencia de colaboración*, en cuanto a la relación de comunicación, Ada sostuvo intentar ponerse en el lugar de los maestros y dar seguimiento a los acuerdos que han llegado, de modo que vean la ayuda que se les brinda. Asimismo, en comunicación con ellos, intenta ser lo más objetiva posible al juzgar las diversas situaciones para evitar que el maestro se sienta juzgado. Atribuye a esta imparcialidad su buena comunicación con los maestros. También, expresó que intenta comunicar a los maestros ideas que le surjan de posibles actividades, para obtener su colaboración. Ada refirió que su relación con los maestros es muy amena, y que la contactan, cuando, por ejemplo, observan que el estudiante puede estar de brazos caídos o

decaído. A continuación de los segmentos con las palabras de la participante, se mencionan dos documentos que cooperan en la descripción de la relación de comunicación: una hoja de referido por acoso escolar y una planilla utilizada como minuta para las reuniones.

...puedo ponerme en los zapatos del profesor y comprender lo duro de la faena (...) el profesor me, se acerca o me deja saber, y luego de todo, le digo: “ok (para que el profesor sepa), ya hablé con el estudiante, ya estamos trabajando con eso.” Para que él no piense que fue que, me lo dijo y no se trabajó... O, “óyeme, hay que trabajar unas cosas...” Para que entonces él sepa, “ok, pues ¿cuándo nos reunimos?”

Aquí tengo que decir que yo soy medio embelequera; y a mí me gusta hacer cosas, y si tengo una idea en la cabeza, y me está dando vueltas un profesor, pues voy a donde el profesor y le digo: “mira, tengo esta idea”. “Perfecto, ¿qué hay que hacer?” (...) Y a lo mejor ese profesor puede hablar con otro (...)

(Con tono alegre). Ay, afortunadamente yo tengo buena comunicación con todos mis profesores. (...) Yo soy muy “polite” al hablar, y pues, yo trato de cuando voy a llevar información, evitar que de alguna manera el profesor sienta que lo estoy juzgando. Pero esa soy yo. (...) Yo lo que pasa es que, aun cuando trabajo para el estudiante, y trato de no parcializarme con ninguna de las dos: yo y trato de ser lo más objetiva. (...) Porque si voy como justiciera porque mis nenes tienen toda la razón, pues, perdí. Perdí todo porque el profesor lleva; o sea, le quité toda la

veracidad al profesor por lo que me dijo el estudiante. (...) Así que, gracias a Dios, hasta el sol de hoy, en mis siete u ocho años que llevo en la escuela, nunca he tenido problema de comunicación; y es eso, es porque yo no le doy la razón a ninguno. Yo voy buscando información. ... hay profesores que me llaman cuando quieren conseguir a un estudiante porque está “missing in action”. Ellos sabes que, si me llaman, a los cinco minutos va a aparecer. Ah, hay profesores que me dicen: “Houston we have a problem”. Pues, yo sé que a lo mejor el estudiante está brazos caídos, pues hay que trabajar. Hay momentos que me dicen: “tenemos que hablar”. El tenemos que hablar significa que hay un estudiante que está como decaído (...)

En cuanto a la relación de comunicación, la escuela posee un documento titulado *Referido de acoso escolar*, que fue considerado para el análisis de documentos. Este documento puede ser completado tanto por los consejeros profesionales en el escenario escolar, como por los maestros o personal administrativo; y se entrega al decano de disciplina. Provee espacio para la fecha y lugar del incidente, para los nombres de los estudiantes involucrados, el grupo al que pertenecen y su participación como acosado, acosador o espectador. Ofrece espacio para la descripción del incidente y para el nombre de la persona que completa el documento y la fecha en que ha sido completado. En este caso, el informe es completado por la propia consejera profesional en el escenario escolar, la cual detalla en la descripción: “El estudiante narró que en varias ocasiones lo carga y lo tira. (...) Ayer lo lanzó (...) y se golpeó la cabeza. (...) También indicó que lo pellizca. Identifica a ‘Fulano’ como observador.” Muestra la relación de comunicación

puesto que es un documento que posee copias de carbón a ser conservada, una por el decano, otra por un miembro de la administración escolar, otra para el consejero profesional en el escenario escolar, y otra para la persona que completa el informe, que bien pudiera ser un maestro.

Igualmente, la consejera profesional en el escenario escolar presentó otro documento que provee un formato estructurado para llevar la minuta de una reunión, ya sea una consulta entre consejero-maestro, consejero-padres o consejero-padres-estudiante-maestro-administración escolar, según lo requiera el asunto. La hoja provee espacios para indicar el nombre del estudiante, el número de estudiante, el grado, la fecha, la hora, el día, el ciclo, el periodo, el tipo de acomodo (si hubiera); espacios para indicar los nombres de los participantes de la reunión; y otros que se refieren al asunto a discutir como: si es una reunión o entrevista inicial, de tipo académica, personal, ocupacional, una reunión con padres, una llamada telefónica, una consulta con maestro o con la administración escolar, un correo electrónico, o si conlleva la activación de un protocolo. Finalmente, se incluyen unas líneas para redactar las observaciones de la reunión por parte del consejero profesional en el escenario escolar, y unas líneas al dorso de la hoja para desglosar el plan de acción o los acuerdos. Este documento evidencia una estructura en el proceso de colaboración tanto del consejero profesional en el escenario escolar y de los maestros, como con otros miembros de la comunidad escolar.

Por su parte, en cuanto a los servicios de colaboración, Ada entiende que estos comienzan desde la observación del maestro del estudiante. Explica que el maestro puede hacer un primer acercamiento al estudiante en su ayuda; y luego, se avanza al proceso de referido. Indicó que el maestro colabora para que haya un servicio directo del consejero

profesional en el escenario escolar, dirigiendo al estudiante a que acuda a él; y que el referido que realice el maestro puede traducirse en servicios de consejería individual, grupal, universitaria y de seguimiento para los estudiantes. Finalmente, mencionó la realización de un informe que prepara el maestro de los estudiantes con 72% o menos en su materia, y por medio del cual detalla el seguimiento ofrecido a cada estudiante en atención a la necesidad que presenta. En esta sección, fueron considerados para el análisis de información tres documentos: un plan de estudio para el estudiante, la hoja de referido del programa de consejería, y un correo electrónico de la consejera a los padres de un estudiante. A continuación, se recogen las expresiones de Ada:

‘Wow’. Es que es todo. Servicios, eh. Las observaciones del estudiante (...) El profesor, casi siempre, puede hacer su primera intervención. De su intervención surge información que ya no puede tocar el... (...) ya hay un referido a un consejero profesional. Si la información de todo lo que se recopile, lo que requiere es un referido a un profesional más especializado... sin ese profesor, yo no me doy cuenta (...) Así que, si yo soy clave para que ese estudiante se le puedan canalizar y pueda ayudarlo en múltiples facetas, si yo no tengo una colaboración con ese profesor, no se da. (...) Si el estudiante pasó por el radar del profesor y él vio algo, y porque en su programa (el) está corrido y no puede atenderlo, a veces es: “date una vuelta por el salón”, o “vete a donde la consejera un momento”. “¿Tú necesitas hablar con tu consejero?” “Sí, vete, pasa.” Ya ahí hay un servicio directo.

(Con duda). Pero... es que el programa de consejería es todo... Pero, lo que pasa es que de la intervención del profesor a veces se deriva, o se traduce, en una consejería individual. O del insumo del profesor, se puede trabajar una consejería grupal. O de alguna dinámica en la clase, se puede trabajar la consejería universitaria. A veces una observación en el patio repercute en, a lo mejor, un seguimiento emocional de algún estudiante. Pues mira, están los referidos. Los profesores eh hacen cada 'equis', creo que es cada cuatro semanas, un informe de aquellos estudiantes que tienen 70 o menos, qué seguimiento le han dado. Y ese informe ellos nos lo hacen llegar para yo saber qué estudiantes, después de ese seguimiento, todavía están mal. Para entonces intervenir con ellos y decir: "oye, el profesor habló contigo. ¿Qué te dijo?" De lo que el profesor le ofreció, pues yo puedo añadirle a esas alternativas, o a esas sugerencias, o a esos planes de trabajo que desarrollaron.

El programa de consejería escolar posee otros dos documentos, uno titulado *Plan de estudio – Lista de tareas diarias*, y el segundo con el título *Hoja de referido*. Ambos constituyen instrumentos para la provisión de servicios del programa, para los que entran en colaboración el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros. El plan de estudio es utilizado por el consejero profesional en el escenario escolar para dar apoyo al estudiante cuando por enfermedad física o emocional se haya ausentado a clases. El consejero profesional en el escenario escolar ayuda al estudiante a identificar espacios libres en su itinerario que puede utilizar para acudir a ciertos maestros que puedan ofrecerle apoyo en la o las materias en las que necesite ponerse al día o para las que

necesite ayuda adicional. En este documento, por ejemplo, Ada ayudó al estudiante a identificar un espacio libre en la semana para pedir ayuda a un maestro para la clase de Inglés. Ada anotó en la parte inferior del documento: “Debes pasar 2 veces en las tardes (2:40 pm-3:30 pm) por el salón de (el maestro) (...)” El documento también posee un espacio para que el estudiante anote las tareas y pruebas pendientes en las clases y fechas límites.

En cuanto a la *Hoja de referido*, esta es utilizada para referir al consejero profesional en el escenario escolar cualquier situación que preocupe con respecto a algún estudiante. La misma puede ser utilizada tanto por los maestros, como por otro personal de la escuela. Provee espacio para detallar el nombre del estudiante y el grado, el nombre del consejero profesional en el escenario escolar al cual es referido, el nombre de la persona que refiere; un espacio para la redacción del motivo del referido, y espacios para detallar la acción realizada previa al referido (ya sea haber referido previamente al decano escolar, a la administración escolar, a los padres del estudiante, u otro). En este caso, el referido fue completado por un maestro, quien indicó:

‘Fulano’ se manifestó en el salón de clases acerca de lo injusto que le parecía que los niños de 7mo y 8vo grado no recibieran el trato que ellos alegadamente recibieron en esos grados. Manifestó su molestia hacia estos niños por sus actitudes (...)”

La hoja posee espacio también para la firma del consejero que recibe el referido. Este documento consta de dos copias en carbón, el original lo conserva el consejero profesional en el escenario escolar, una copia la conserva el maestro, y otra un miembro de la administración escolar.

También se encontró un correo electrónico de parte de Ada a los padres de un estudiante en el cual les informa que, acabando de “recibir el informe de progreso de las 9 semanas (...) su hijo tiene hasta el momento, 1 clase con un promedio de 70% o menos.” En la comunicación, la consejera profesional en el escenario escolar recomienda a los padres comunicarse con el profesor de dicha materia para orientarse acerca de cómo el estudiante puede mejorar su desempeño. De igual manera, les recuerda que pueden estar al tanto de la calificación más actualizada a través del portal electrónico; y que el estudiante tiene la oportunidad de acercarse a los maestros para trabajar sus dudas en sus periodos libres designados para ello. Además, les señaló que, por su parte, ella estará comunicándose con el estudiante para establecer un nuevo plan de acción. La comunicación de Ada hacia los padres ilustra la colaboración que se da entre la consejera profesional en el escenario escolar y los maestros para el trabajo con padres, como otro servicio del programa de consejería escolar.

Por su parte, con respecto a la frecuencia en la colaboración, Ada indicó que en la escuela tienen establecidas reuniones cada dos semanas de las que participan los maestros de las clases medulares del grado, ella como consejera de grado y, siempre que sea necesario, el vice principal. Un diálogo profesional, mencionó Ada, puede darse de forma presencial o escrita, y esta dinámica puede ocurrir ya sea tres veces al día o tres veces en semana.

Nosotros tenemos reunión (de maestros del grado y miembros de la Administración) un viernes sí, un viernes no. Eso son dos veces al mes. Eso es lo mínimo que te puedo mencionar, pero un diálogo profesional se puede dar en un almuerzo (...). (...) en un correo electrónico (...) Tengo

información. No es coloquial, pero la tengo ahí escrita. (...) En el día a día puede ser tres veces al día, puede ser tres veces a la semana. Esto es dinámico. Esto no, no te puedo decir mira, formalmente, establecidas en calendario, dos veces al mes.

Con relación a la colaboración entre ambos profesionales que se da en otras actividades del programa de consejería y en la escuela, se encuentra, en primer lugar, un programa destinado a promover la inclusión y anti-acoso. Los maestros colaboran en esta actividad ofreciendo talleres y diseñando actividades. También colaboran con el programa de consejería y la escuela en las nominaciones para cursos avanzados o para representar la escuela en alguna actividad. Además, colaboran en el Día de Carrera del programa de consejería, dando la bienvenida y presentando al recurso invitado.

Es el programa que trabaja todo lo que es relacionado a las políticas, programas, protocolos de inclusión y anti-acoso. (...) Ahora mismo vamos a estar trabajando con lo que es *cyberbullying*. Pues el profesor colabora en la creación de talleres, o en la creación de actividades fuera del salón de clases, o en el salón de clases, para que el estudiante también reciba esa (...) información o ese taller o esa actividad, que va de la mano con el consejero; (...) aunque lo coordine yo, es un programa que el departamento de consejería trabaja y los maestros son colaboradores en el desarrollo de los temas por lo que ellos están viendo en las dinámicas del salón de clases, o lo que se da en el salón de clases (...) los maestros, por ejemplo, cuando se hacen las nominaciones para cursos avanzados, el maestro me dice: “tengo estos estudiantes que los voy a recomendar, ¿qué

tú opinas?” (...) nominaciones para (...) alguna actividad que represente la escuela, pues yo obviamente voy a contar con el profesor para que me diga sí, o no: “estás pensando en este estudiante, pero a lo mejor este estudiante puede tener mejor oportunidad” (...)

... el Día de carreras. (...) cuando vienen los profesionales a hablarle a los estudiantes de su profesión, quien está y quien le da la bienvenida y quien presenta es un maestro.

Rol del maestro en la colaboración

La segunda subcategoría se titula *Rol del maestro en la colaboración*. Esta abarca dos temas, el primero, el rol del maestro en cuanto a su función en el programa de consejería; y el segundo, en cuanto a la formación que este recibe para esta tarea. La participante explicó que la función primordial de los maestros en el programa es presenciar el comportamiento de los estudiantes. Con respecto a la responsabilidad del maestro ante una situación de emergencia, se espera que este notifique al consejero profesional en el escenario escolar de inmediato. Bajo esta subcategoría se presenta un informe que redacta el maestro para dar parte al consejero profesional en el escenario escolar de las necesidades académicas de los estudiantes y las acciones que han realizado para atenderlas. A continuación, las palabras de la participante en torno a la función del maestro en el programa:

Pues los maestros son mis ojos. Ellos tienen mucho más, o sea, tienen un contacto diario con el estudiante, y pues, yo tengo contacto con el estudiante -en el escenario que tengo ahora- afortunadamente una vez a la

semana, (...) porque yo doy clase, (...) pero el maestro los tiene a diario, o cada cuatro días.

O sea, el maestro, dentro de todo el programa, tiene una participación sumamente importante. Porque, volvemos, la información del maestro siempre es muy valiosa por la frecuencia con la que ellos están con el estudiante. Y por las observaciones que hace, por las dinámicas que ve en el salón de clases día a día; que ellos, en grupo, ellos pueden diferenciar cómo es un estudiante en su sala de clases, y cómo es fuera.

Si hay que levantar el protocolo de suicidio (...) Si el estudiante manifestó algún tipo de situación que fuese en el entorno familiar. (...) La responsabilidad del maestro es inmediatamente buscarlo o hacer el referido. ...a veces, eh, los estudiantes dicen cosas y las dicen chistando, pero no se toman como chistes, así que son casi inmediatos. A veces llega el estudiante inmediatamente: “La maestra me dijo que tenía que hablar contigo ahora.” Cuando es eso, pues yo sé que hay algo. Y rapidito llega el referido. (...)

Por lo que corresponde a la formación que recibe el maestro para el desempeño de su rol, una vez al año se ofrece un taller a los maestros. Este es organizado ya sea por la administración escolar, por el programa de consejería, o en colaboración de ambos. Entre los temas trabajados, en los talleres la participante mencionó: la redacción de cartas de recomendación; el “Grouping”; y un adiestramiento de protección de menores. Adicionalmente, añadió que, también una vez al año, la escuela organiza un encuentro con padres en la

que se ofrecen varios talleres en una mañana, de la cual también pueden beneficiarse los maestros interesados.

(Silencio). Ahí me cogiste. Yo sé que algo debimos haber hecho (...)

Porque yo sé que se les dio un taller a los profesores, pero no lo dimos nosotros. Nosotros sí hemos trabajado, por ejemplo, cuando se les dan adiestramientos y talleres a profesores de redacción de cartas de

recomendación. Cómo trabajar con lo que es protección de menores. Se trabajó con poder identificar, (...) cuando puede haber estudiantes

víctimas de ‘grouping’, que puedan ser menores molestados. (...)

Nosotros trabajábamos con (un encuentro de padres), que son talleres que

se le dan a los padres sobre múltiples temas: a veces van desde las drogas nuevas, las drogas de nuevo uso, o... casi son todos temas de prevención

(...) diferencias en las generaciones; y ha habido maestros que han

participado de ellas (que han sido formuladas para los papás, pero los maestros han participado también de ellas).

(...) (estos talleres), son promovidos por el departamento de consejería.

Los que han sido promovidos por la escuela (...) fue el de ‘grouping’; y el de las cartas de recomendación y de qué cosas poner para beneficio de un estudiante que vaya a un campamento de verano, o a una universidad, pues eso se les dio a los profesores, eso es del departamento (de consejería).

(El de protección de menores) Fue una iniciativa en conjunto: tanto de la administración, como del departamento.

El taller (dirigido a los maestros) se da una vez al año. (El taller para padres) se da una vez al año. (...) Ahí se benefician los maestros indirectamente porque se les invita. Si tienen el espacio pues van; si no, pues no, (subiendo los hombros) se lo pierden.

En el proceso de análisis de documentos se halló un documento del programa de consejería escolar titulado *Apoyo Académico a estudiante*. El mismo constituye un informe que el maestro prepara tres veces al semestre por medio del cual comunica al consejero profesional en el escenario escolar los estudiantes que poseen un promedio menor de 72% en alguna materia. Según leen las instrucciones en este documento:

Una de las responsabilidades fundamentales (del maestro) es ayudar a los estudiantes cuyas necesidades individuales lo requieran. Por tal razón, favor de completar la hoja y desglosar las ayudas que ha ofrecido a cada estudiante (...)"

El documento ofrece una leyenda con las distintas posibilidades de "atención prestada", entre las que se incluyen: haber dialogado con el estudiante, haberse reunido con este en más de una ocasión, haber prestado apoyo adicional fuera de clase, haberlo referido al consejero, haberlo referido a la administración escolar, haberse reunido con los padres, haber citado al estudiante y que este no haya asistido, no haber realizado ninguna gestión, y otra acción realizada (a especificar en el documento). El documento provee el espacio para escribir los nombres de los estudiantes en cuestión, el promedio actual, la "atención prestada", y otro espacio para observaciones y acuerdos (tomados entre maestro y estudiante).

Logros obtenidos mediante la colaboración

La última subcategoría recoge los *Logros obtenidos mediante la colaboración*.

Los logros se organizan bajo dos temas: *Logros académicos* y *Otros logros*. Bajo *Logros académicos*, Ada indicó que, entre los logros obtenidos, el 100% de la matrícula es admitida en las universidades; y el 80% va a universidades en Estados Unidos y recibe becas. También representan un logro los reconocimientos en la universidad y las nominaciones como, por ejemplo, de *Presidential Schollars* y de *National Merits*.

¿Logros? Bueno, el 100% de nuestra matrícula que se gradúa se matricula en las universidades; el 80% va a Estados Unidos y recibe becas. Los profesores han sido parte de ese logro porque ellos hacen las cartas de recomendación de los estudiantes. He tenido estudiantes que se han ganado múltiples reconocimientos en la universidad, y cuando buscamos es porque en la escuela trabajó con el club de maestro, y ese club estaba atado a algún consejero. (...) hay estudiantes que tienen capacidades atléticas, pero, si no hubiese sido por los consejeros y los maestros a lo mejor no hubiese cumplido con su área académica para poder ganarse las becas por deporte porque pueden ser bien buenos en deportes, pero si no tienes los números, no compites. (...) en las distinciones que han logrado, (...) por ejemplo, por las nominaciones, los *Presidential Schollars*, eh, *National Merits*, son premios que se ganan los estudiantes, o nominaciones (...) que pasan o llegan a diferentes lugares porque han tenido un consejero y un maestro que les sigue el proceso y que les escribe

las cartas de recomendación, que lo guíe en el proceso y, al final, lo ayude a terminar de ejecutar.

En cuanto a los *Otros logros*, la participante entiende que otro logro es el agradecimiento que puede observar en sus alumnos y exalumnos. Por ejemplo, en los exalumnos, cuando la llaman; cuando visitan la escuela, a sus profesores y a su consejero, y les comparten sus éxitos universitarios. Y en los alumnos, cuando valoran la ayuda que han recibido del programa de consejería y los maestros, y la recomiendan a otros compañeros. Para Ada este es el logro de mayor valor. En palabras de la consejera profesional en el escenario escolar:

... los que para mí tiene más valor son los que, (...) cuando un exalumno se gradúa en mayo, y lo ves en diciembre y lo ves en mayo, y lo vuelves y lo ves en agosto; porque cada vez que se va a ir a la universidad, el “ground” lo hace en la escuela y después se va. Te van a ver a ti, y van a ver a un maestro, a dos. (...) Mi mayor ganancia fueron las llamadas que recibo, los mensajes, el cómo estás, el cuando me ven... (...) cuando vienen y te abrazan y te cuentan, y te hacen partícipes de su éxito universitario, y se acuerdan, logros para mí del departamento de consejería es tener un senior que le hable a un nene de noveno y le diga cómo ser un senior... (...) decirle toda su vida en la escuela superior; hablarle de qué maestros, cómo lo puedes hacer con el maestro, y que le digan: “tienes que hacerles caso a tus consejeros porque ellos son los que saben” (...) esa es mi mayor ganancia. (...) ya el trabajo está hecho.

EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS: RETOS EN EL PROCESO DE COLABORACIÓN

La cuarta categoría, *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: retos en el proceso de colaboración* (ver Figura 5, p. 95), abarca dos subcategorías: *Retos en torno a la colaboración* y *Recomendaciones para la colaboración*. Entre los retos, se encuentran aspectos relacionados a la organización escolar, relaciones conflictivas entre los miembros de la comunidad escolar (maestros-estudiantes, maestros-padres, y maestros-administración escolar), y situaciones desafortunadas dentro del escenario escolar. A modo de resumen, las expresiones de la consejera profesional en el escenario escolar traen a colación retos como: la falta de tiempo en el programa escolar, relación distante entre maestros y estudiantes, escasa relación entre maestros y padres, y la falta de integridad en la sociedad. En cuanto a recomendaciones para una óptima colaboración, se abordan temas como el reconocimiento de la labor del consejero profesional en el escenario escolar por parte de los maestros y la administración escolar, y la conveniencia de un consejero profesional en el escenario escolar por grado.

Retos para la colaboración

En la primera subcategoría se plantean los *Retos para la colaboración*. Ante la pregunta de cuál sería la principal queja de los maestros, la participante respondió: “la falta de tiempo, la carga de trabajo.” Ada profundizó en que este es el principal reto para la colaboración: la escasez de tiempo en el programa escolar; el que cada maestro esté muy comprometido, de modo que escasean los espacios para colaborar en las diferentes

actividades e iniciativas que puedan surgir del programa de consejería. En sus propias palabras:

La falta de tiempo, la carga de trabajo. ¿Dificultad para el óptimo desarrollo de la labor con los maestros? Pues diría que el tiempo. (...) O sea, en mi escuela hacen muchas cosas (...). O sea: hoy es la semana de Inglés, hoy es la semana.... Lo que hacen todas las escuelas, plus las acreditaciones, eh, las iniciativas de cada cual. A veces, cuando uno se sienta a hacer programa... Por ejemplo, (...) del programa contra el acoso escolar, yo quiero hacer algo, pero no me puedo reunir con todos los maestros a la vez porque cada uno en su espacio tiene diferentes cosas que hacer; que aun cuando quieren colaborar, tiene que dedicarle o al que está en el club, o al que está en la Sociedad Nacional de Honor, o al que está en los deportes... (...) a veces es más fácil reunir a los consejeros: “vamos a desarrollarlo, ustedes hablen con sus profesores; recojan ideas.” A veces se da así y surge más rápido porque, pues, yo no tengo clases todos los días, y yo no tengo todos los grupos que puede tener un maestro.

Por otro lado, se recogieron otros retos relacionados a las relaciones conflictivas entre algunos miembros de la comunidad escolar. Por ejemplo, la relación entre maestros y estudiantes, puesto que algunos maestros son muy estrictos y esto puede influenciar en la cercanía de la relación entre estudiantes y maestros.

Pues ahí varía. Hay profesores que son bien abiertos, bien abiertos, bien cariñosos (...) que el estudiante se siente cómodo (...) Hay otros que, pues, pues saben mucho, este, y le llegan al estudiante, pero tú estás allá y

yo estoy acá. “Cuando tú me necesites, perfecto; pero yo soy el profesor y tú eres el estudiante”. (...) Hay profesores que son muy rectos. “Yo soy el maestro tal” (...) tú sabes cuán cercana o cuán profesional pueda ser la relación dependiendo de cómo los llamen. Si los llaman por el nombre, pues tú sabes que es un poquito más cercana. Si lo llaman por el apellido, dependiendo de cómo sea el maestro.

También, en cuanto a la relación entre los maestros y padres, existe poca relación: hay padres que ni tan siquiera conocen a los maestros. Es más cercana la relación con los padres de los estudiantes que enfrentan mayor dificultad.

Los maestros siempre tratan de mantener una relación profesional y abierta con los padres, pero hay padres a veces que no saben ni quién es el maestro. (...) Uno conoce quizá los papás de aquellos estudiantes que más dificultad tengan. Por ley, casi siempre es el que más dificultad tenga o porque no entiende, o porque se le hace difícil, y pues, los papás van trabajando.

Por su parte, la consejera profesional en el escenario escolar no mencionó un reto en específico en la relación entre maestros y administración escolar, pero su respuesta sugiere que, aunque es una relación de respeto, sí surgen dificultades dependiendo de la situación. Así lo indicó Ada en las próximas líneas.

Pues la relación es una relación, pues, patrón-empleado. Es una relación de respeto. Yo no te puedo, o sea, es que eso es bien... Me voy a mantener con que es una relación de respeto. Porque es que eso va a variar de todo en todo.

En cuanto a situaciones desfavorables que han surgido en la comunidad escolar, Ada mencionó una situación de escándalo público que en la que tomaron parte varios estudiantes de esa escuela, violando los valores de justicia e integridad; la consejera profesional en el escenario escolar indicó que la escuela hubiera intervenido de haber podido; opinó que la escuela no puede adjudicarse la responsabilidad de enseñanza en valores. Señaló que esta responsabilidad comienza en el hogar. Reconoció que a nivel de hogar y a nivel de país hay mucho que trabajar. También resaltó la libertad personal de los alumnos, no obstante, la educación en valores que hayan recibido.

... llegaron a decir que eso es lo que se les enseñaba aquí a los estudiantes.

(...) El hecho de que dijeran que aquí se les enseña a mentir (...) los exalumnos (...) que se acaban de graduar, fueron víctimas de que: “ah, tú eres parte de eso.” Los que se quedaron aquí, o sea: “ah, ustedes son parte de eso.” Es generalizar.

No creo que se pudiese evitar (...) porque esto no se da en la escuela cuando estamos como escuela (...) de haberse sabido o de haberse tenido alguna información que arrojara luz a que algo estuviese pasando (...) hubiésemos podido saber algo. (...) las miradas, las risas, uno puede sacar tanta información de eso que está pasando, que a nivel virtual no se puede dar. (...) A nivel de lo que es la integridad, (...) hacer las cosas bien, eso está intrínseco en cada una de las clases. Cuando (...) yo estaba hablando de ‘networking’: es tu capital social. Tú no te vas a aferrar, ni vas a buscar gente que te inspire que en un posible futuro pueda ser mentor, si tú sabes que esa persona, su ‘background’ no está acorde con lo que tú pides. Tú

buscas a las personas por lo íntegros que son en sus áreas de trabajo. (...) como escuela, hicimos un sinnúmero de cosas. A nivel de familia hay que trabajar (...) A nivel del país hay muchas cosas que hay que trabajar desde el hogar porque a la escuela no se le puede echar la responsabilidad de desarrollar valores, de crear conciencia, de ser ciudadanos decentes... no. Sería injusto. Hay cosas que se empiezan a trabajar desde la casa y se emulan y se proyectan; y aun así (...) el hijo, al final, puede tomar una decisión que va en contra de todo lo que tú le has enseñado. (...) la decisión recae en el estudiante.

Recomendaciones para la colaboración

En la segunda subcategoría, *Recomendaciones para la colaboración*, la participante explicó que en su escuela los consejeros profesionales en el escenario escolar son bien respaldados, y que se reconoce la importancia de su labor. El hecho de que haya un consejero profesional en el escenario escolar por grado permite que exista una colaboración más estrecha entre este y los maestros. La diligencia en labor que realiza el consejero profesional en el escenario escolar permite que el maestro confíe en que va a trabajarse la situación que ha referido. Por lo tanto, Ada recomendó que el escenario ideal para la colaboración se logra cuando se posee el reconocimiento de la administración escolar y de los maestros; y existe un consejero profesional en el escenario escolar por grado.

Bueno, ahora mismo nosotros, el respaldo que nos da la Administración en la labor que nosotros realizamos, y el reconocimiento que tienen los maestros de nuestra labor hace que sea mucho más fácil trabajar. Si yo

estoy en un espacio donde el consejero es el que está en la oficina ocupando una silla y no hace nada, los maestros no confían o resuelven por su lado. Por eso te digo que un consejero por grado es lo idóneo. Es lo que hace que el maestro, y esto, la relación que hay consejero-maestro hace que ellos entiendan lo medular de nuestro trabajo, y que, lo que nosotros hacemos es sumamente importante porque ellos no tienen que cubrir todas las bases. Ellos se van a encargar de trabajar con el muchacho a nivel académico. (...) Y, si la Administración le da ese estatus al consejero, y el maestro lo reconoce porque ha visto lo que se trabaja, ese es el escenario ideal. Así que esa es la recomendación: que la Administración vea la importancia, y que el profesor se dé cuenta de qué es lo que se trabaja.

IMPACTO DE LA PANDEMIA POR CORONAVIRUS EN LA COLABORACIÓN ENTRE EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR DEL NIVEL SUPERIOR DE ESCUELAS PRIVADAS Y LOS MAESTROS

La quinta y última categoría se titula *Impacto de la pandemia por coronavirus en la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas y los maestros* (ver Figura 6, p. 102). En esta se trata exclusivamente de la colaboración entre ambos profesionales en tiempos de pandemia, a diferencia de las categorías anteriores. Esta se subdivide en seis subcategorías: *Necesidades del programa con mayor protagonismo, Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar, Necesidades de los estudiantes, Necesidades de los padres o encargados, Rol del maestro, y Retos para la administración escolar*. En general, surgen

asuntos como los retos para dar seguimiento a los estudiantes, mayor esfuerzo y tiempo para lograr comunicación con los maestros, atención individual virtual con los estudiantes que eran referidos por los maestros y comunicación con los padres, notas bajas y ansiedad en los estudiantes, crisis emocionales en los padres, comunicaciones telefónicas y por correo electrónico de los maestros con la consejera profesional en el escenario escolar para comunicar el seguimiento brindado a los estudiantes y en reuniones cada dos semanas, referidos de tipo emocional por parte de los maestros, y la preocupación de la administración escolar en propiciar una adecuada comunicación entre maestros y consejeros profesionales en el escenario escolar.

Necesidades con mayor protagonismo

La primera subcategoría, *Necesidades con mayor protagonismo*, describe la dificultad enfrentada por Ada para dar seguimiento a los estudiantes para que se mantuvieran conectados a sus clases (frente a las dificultades de conexión que pudieran encontrar) y en comunicación con sus maestros; y, al mismo tiempo, ofrecer seguimiento y apoyo a los estudiantes en el aspecto emocional frente a las consecuencias del aislamiento.

‘Wow’, el seguimiento. Sí nosotros le dábamos mucho seguimiento, pero por ejemplo... A veces ahora el seguimiento es: “¿te conectaste?” “No, no me conecto.” “¿Por qué?” Ah, porque si el estudiante tuvo problemas de internet, tengo que escribirle un email al profesor o mensaje de texto: “el estudiante tuvo dificultades con el internet o la computadora”, o “se fue la luz”. Esas fueron las necesidades que se vieron en un sinnúmero de ocasiones. (...) Todo era como una bolita de nieve, todo empezaba

sencillo y, de momento, se estaba haciendo como que más grande, más grande, más grande, entonces... O, por ejemplo, estaban cogiendo un examen, se cayó la comunicación. Pues, ¿qué se hace con ese examen (...) pero pues, yo creo que fueron de las necesidades, de lo más difícil. (...) porque era seguimiento a lo más mínimo. El estudiante, yo siento que no debía sentir que esto era imposible. No sé si éramos nosotros. (...) este modo de tratar de que el estudiante, -ya que estaba encerrado en la casa, sin conectarse con nadie-, que no se sintiera que estaba en un mundo aislado donde más nadie estuviese (...) más adicional escuchar a los estudiantes que no soportaban el encierro, que ya querían que esto se acabara, que “¿por qué les tocaba...?” O sea, los cuestionamientos existencialistas (...) más a la vez: “perfecto, tranquilo, necesito que te conectes y hablamos ya mismo”; o “comúnicate con el maestro y seguimos hablando.” El seguimiento, el que se sintieran que, aun en la distancia, tenían alguien cerca que lo pudiese ayudar, que le pudiese arrojar luz (...)

Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar

En la segunda subcategoría, *Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar*, la participante explicó que la comunicación con los maestros pasó a ser por correo electrónico, por lo que lograr comunicación tomaba más tiempo de lo usual. Continuaron sus reuniones con los maestros del grado cada dos semanas. Cuando la consejera profesional en el escenario escolar no lograba comunicación con los maestros, solicitaba ayuda a la administración escolar. Por otro lado, Ada explicó que, ante el

referido de un maestro sobre un estudiante, primero se comunicaba de modo virtual con el estudiante; luego citaba a los papás (de ser necesario); y luego, nuevamente, citaba al estudiante para dialogar con él acerca del insumo obtenido de parte de sus maestros y padres. Finalmente, de ser necesario un servicio externo, la consejera profesional en el escenario escolar lo comunicaba a los padres y daba seguimiento para que gestionaran los mismos. En esta parte, se incluye la descripción de una comunicación de Ada hacia los maestros, que muestra la colaboración de ambos profesionales durante los meses de pandemia.

Pues mira, ha sido bien difícil porque el estar en el escenario presencial, si yo tenía alguna duda o alguna situación, era cuestión de caminar una puerta, y la información fluía más rápido. Ahora la información pues fluye por correo electrónico, o cada dos semanas pues hay reunión, pues entonces ahí puedo ver pues: “Mira, pasó esto...” “¿Qué pasó...?”, “¿Dónde estamos...?” Y, el que sea por correo electrónico, (...) pasa que a veces tengo que escribir o una o dos veces en lo que me contestan porque ellos reciben todo por correo electrónico: trabajos de los nenes, notificaciones de la Administración (...). Hay maestros que, los que tienen mi número de teléfono, me llaman y ahí fluye. Y a veces es, ok, no consigo el teléfono de este profesor, consigo al vice principal: “necesito que se comuniquen con él ayer.” (...) Todo se hizo un poquito más difícil, pero no dejó de hacerse. Lo que me tomaba 15 minutos, pues a lo mejor me tomaba un día.

Y luego de esa comunicación, de esa videoconferencia que se dio con el estudiante, se procedió a llamar al papá. “Esto está pasando.” “¿Dónde está?” “¿Qué servicios está recibiendo?” Y, después de la información, se reunía (al estudiante): “Esto es lo que están viendo tus maestros...”, “Esto es lo que yo estoy observando...”, “Esto es lo que hablé con mamá...”: “¿Qué pasa?” Y ahí, pues, dependiendo de lo que salga, si de ahí sale un referido... Ok: “yo necesito que de aquí a ‘x’ tiempo haya un servicio, y que me traiga la evidencia de qué salió de este servicio...”, porque lo que me está diciendo (el estudiante), pues, son indicadores que hay que trabajar. Que van más allá de lo que yo puedo trabajar.

Por su parte, Ada evidenció una comunicación por correo electrónico de marzo 2021 iniciada por ella y dirigida a varios compañeros maestros. El mismo lee:

Buenas tardes compañeros. Espero que se encuentren bien. Les escribo para continuar el seguimiento y apoyo del estudiante, me gustaría saber ¿cómo se encuentra en sus clases? ¿Si está entregando los trabajos a tiempo o cualquier otra observación que quieran hacer? Muchas gracias anticipadas por la información que me puedan brindar. Linda tarde.

Se evidencia, por su parte, la respuesta de una maestra, quien responde:

Saludos (...) Al momento me debe 2 trabajos. Logré que hiciera el laboratorio, obtuvo 88% y en el examen 100%. Continuaré dando seguimiento a los trabajos que me faltan. Lo observo un poco distraído en clase y cuando le pido que participe tarda mucho en reaccionar. Muchas gracias por el apoyo.

Este correo electrónico muestra la comunicación que sostuvieron ambos profesionales durante la crisis sanitaria, para el seguimiento académico de los estudiantes en dificultad.

Necesidades de los estudiantes

En la tercera subcategoría, *Necesidades de los estudiantes*, se expone la respuesta de la participante en torno a los retos que enfrentaron los estudiantes durante la crisis sanitaria. Destaca necesidades educativas como notas bajas y manejo del tiempo. En lo emocional, necesidades de salud mental como ansiedad, por ejemplo, por temor al contagio una vez regresaran de modo presencial a las clases.

¿Necesidades educativas? (Con admiración.) ¡Ba! Desde seguimiento académico porque los estudiantes tenían notas bajas: se desarrollaron planes de estudio, se trabajaron estrategias de manejo del tiempo, de programación, de espacios. A nivel emocional yo tuve estudiantes este, con situaciones de salud mental: donde hubo referidos que hacer, donde hubo entrevistas y conferencias con profesionales y de salud mental para trabajar en conjunto, y de forma holística, en beneficio de ese estudiante. Estudiantes que estuvieron ansiosos, que pues, a través de una videoconferencia se trabajaron, y se llamaba a los papás; este, reuniones con papás y estudiantes de cosas que se estaban observando, a nivel de salud mental.

Ansiedad... Ahora mismo hay estudiantes que, cuando se enteraron que abríamos, dijeron: “yo no quiero entrar.” “¿Por qué?” “Porque me da mucha ansiedad, porque es que no puedo, porque es que todavía no estoy vacunado”.

Necesidades de los padres o encargados

Por su parte, en la cuarta subcategoría, *Necesidades de los padres o encargados*, la consejera profesional en el escenario escolar supuso que los papás, en estas circunstancias, estarían en crisis emocional al igual que sus hijos. Indicó que hubo padres que tuvieron que dejar a sus hijos bajo el cuidado de personas mayores o, incluso, trabajar desde la casa, y que se les hizo difícil dar seguimiento a que su hijo se conectara a las clases o que atendiera. Así lo expresó la propia participante:

...porque a lo mejor el papá estaba igual o peor. (...) nosotros acompañamos al estudiante y a la familia, por lo tanto, yo tenía que tratar de darle paz al nene en lo que se ponía en crisis porque yo me imagino que el papá estaba también en crisis. Así que yo me imagino que había que darle un poco de calma al papá de que todo estaba fluyendo.

... estaba el papá que empezó a trabajar y dejó a los nenes con personas mayores, y estaban perdidos porque no sabían si el estudiante se conectaba, si no se conectaba; si tenía las tareas o no. Trabajamos con 'lesson plan' para que los papás tuvieran un poquito más de guía (...) Pero se les hacía difícil eso, el lograr seguir el 'track' de lo que los nenes estaban trabajando, porque dependían de la confianza de que el estudiante atendiera. Una cosa en un principio era que se conectara, y luego la cosa era que atendiera en la conexión; (...) y el papá tenía la expectativa de que, si enviaba un email a las seis de la tarde, esperaba que el maestro se lo contestara a los 15 minutos (cosa que no es real ni es humana). (...) Si el estudiante llegaba o no, pues ahí se le notificaba: "Mira, el estudiante no

está asistiendo, y pues, esto de estar pendiente entre una cosa y otra, pues se le hizo bien difícil a los papás, porque ellos estaban tratando de ‘catch up’ en sus trabajos y, si el papá trabajaba en la casa, pues igual...

Rol del maestro

La quinta subcategoría, *Rol del maestro*, muestra cómo ha sido la comunicación de los maestros con la consejera profesional en el escenario escolar en este tiempo. Ada indicó que los maestros se comunicaban con ella telefónicamente o por medio del correo electrónico, en atención al seguimiento que habían brindado a los estudiantes. El maestro realizó referidos, mayormente en el área emocional, a raíz de sus observaciones en la sala de clases (virtual). Añadió que, al ser ahora los periodos de clase más extensos, el maestro no posee casi tiempo para cumplir con todos sus deberes; y que, si el maestro no tiene el hábito de ver los correos electrónicos, a veces ella tiene que lograr conseguirle por otros medios hasta constatar la comunicación.

A nivel académico nos reunimos.... Yo tuve, por ejemplo, conversaciones telefónicas con compañeros exponiendo las situaciones que estaban viendo, y qué recursos habían provisto al estudiante... Hubo correos electrónicos de recursos que habían, de alternativas que habían dado a los estudiantes. (...) Emocionales, casi todas fueron referidos por diálogos que se dieron en la sala de clases, donde el estudiante utilizó o verbalizó cualquier palabra clave, y con el lenguaje no verbal, que el maestro, inmediatamente, cogía el teléfono y me decía: “yo necesito que tú veas este estudiante, me está extraño”.

...antes los periodos eran más cortos...ahora los periodos son más extensos. Por lo tanto, el profesor tiene el tiempo como más contado para ir haciendo las cosas y pues, tarda más. Si el profesor no es muy ávido en ver sus correos electrónicos, pues entonces tengo que buscar otro medio para que verifique el correo: ah, ok, me lo contestó.

Retos para la administración escolar

La sexta y última subcategoría, *Retos para la administración escolar*, presenta dos dificultades presentadas por la participante. En primer lugar, la necesidad de la administración escolar de reestructurar el programa de clases tomando en consideración las necesidades de los diferentes miembros de la comunidad. En segundo lugar, hacer frente al desafío de asegurar la comunicación efectiva y completa entre maestros y consejeros profesionales en el escenario escolar para la atención de los estudiantes. Frente a este reto, la administración escolar promovió que los maestros dieran visibilidad a los consejeros profesionales en el escenario escolar de toda comunicación que enviaran a los estudiantes.

Porque en la reestructuración por la pandemia hubo cambios en los periodos. Nosotros antes teníamos cuarentaicinco minutos de clase, ahora es una hora, pero entonces es una hora, cuatro minutos, otra hora, cuatro minutos, otra hora, en lo que se supone que tu cambies de salón. Quince minutos hacen una diferencia abismal. Además de que, el estar pegado a la computadora tiende a ser agotador, más que yo creo que estar caminando por toda la escuela.

Obviamente, puede que haya personas que sus necesidades no se cubrieron porque a lo mejor, hubiesen querido que la escuela abriera en agosto; o hubiesen querido que el horario de clases fuera hasta el mediodía y no hasta las 3:00 pm.

Me han incluido los maestros en los emails que le han cursado a los estudiantes, extendiendo el canal para que se comuniquen, para que se reúnan con ellos. Por eso es que, a nivel de institución, se ha trabajado.

Los principales han promovido que nos dejen saber algún tipo de situación más allá de lo que nos hayan comunicado.

CASO NÚMERO 3

EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y EL ROL DEL PROGRAMA DE CONSEJERÍA ESCOLAR

Descripción de la participante

La participante #3 adquirió el seudónimo de Gina. Gina lleva más de veinte años trabajando en la institución, primeramente, como maestra y luego como consejera profesional en el escenario escolar. Su responsabilidad como consejera profesional en el escenario escolar en su institución se centra en promover el desarrollo académico de los estudiantes desde kínder hasta cuarto año. Ofrece también dos cursos electivos, uno dirigido a la exploración ocupacional, y otro de Bioética.

La primera categoría, *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y el rol del programa de consejería escolar* (ver Figura 2, p. 74), incluye la subcategoría *Función del consejero/a escolar*. Las respuestas de la participante se han organizado en tres tópicos: la guía utilizada para estructurar el programa de consejería, las áreas de desarrollo del estudiante que impacta, y otras responsabilidades. Entre los temas tratados por Gina se encuentran: la flexibilidad de la planificación y el recurso a un estudio de necesidades; su principal función ante el desarrollo académico de los estudiantes, el ofrecimiento de dos cursos electivos, uno de Exploración ocupacional y otro de Bioética; el registro de la asistencia diaria, sostener reuniones mensuales con los maestros y la directora para atender dudas o resolver algún

asunto; sostener reuniones con los padres; coordinar las pruebas de *College Board*, y mantener a los maestros informados de los resultados.

Función del consejero/a escolar

Gina, nos presenta bajo la subcategoría *Función del consejero/a escolar*, en primer lugar, lo que utiliza como guía para estructurar el programa de consejería escolar. La participante comentó que en su escuela no le exigen una estructura rígida en cuanto a grupos que debe impactar cada semana o en un horario concreto, sino que ella los impacta según sea la necesidad. Toma en consideración los resultados de un estudio de necesidades que realiza al comienzo del año escolar, del cual participa la facultad, los padres y los estudiantes; además de cualquier otro aspecto que ella entienda necesario trabajar. En palabras de la participante:

Yo sé de otros compañeros (...) que quizá tienen como un plan semanal donde todos los días impactan varios grupos, no. En mi caso no es así, en mi caso yo los impacto cuando yo veo la pertinencia. No es que me exijan cierta cantidad de grupos diarios.

Pues mira, al comienzo del año se hace un estudio de necesidades. (...) dónde pues vemos lo que urge para ese año. Se le consulta a la facultad, se le consulta a los padres. También, sí tengo que decir que, a veces, la respuesta de los padres no es tanto como yo quisiera que fuera. (...) A base de ese estudio de necesidades, entonces se establece el plan del año. Yo trabajo, yo hago un plan donde se impacta el área... aunque no trabajo con el área emocional *per se*, así individualmente, mucho, pero sí se hace

un plan donde se establece una serie de charlas con unos temas que salieron a la luz de ese estudio de necesidades, y temas en particular que, aunque los estudiantes o la facultad no los ponga, sí, todos los años se da. ...tengo la libertad de que no tengo como tal una estructura de que tengo que impactar unos grupos, unos horarios (como sé que hay compañeros que lo hacen),

En cuanto a las áreas de desarrollo estudiantil que impacta en su función de consejera profesional en el escenario escolar, la participante expresó que su función principal es ayudar a los estudiantes en el aspecto académico, de modo que hagan frente a rezagos que puedan tener; apoyar las relaciones maestro-estudiante con este fin; así como también trabajar con los padres para que colaboren en el desarrollo académico de sus hijos. Gina explicó que la plaza de consejero profesional en el escenario escolar en la escuela estuvo vacía muchos años, y que esta función la hacía la trabajadora social. Una vez ella ocupa la plaza, por directriz de la administración escolar, asumió el seguimiento del desarrollo académico de los estudiantes; mientras que la trabajadora social continuó trabajando lo que se refiere al desarrollo emocional y conductual. Por último, indicó impactar el desarrollo ocupacional mediante un curso electivo a décimo, undécimo y duodécimo grado; así como otro curso, electivo únicamente para duodécimo grado, bajo el título de Bioética. Al preguntar a la participante, si ofrecía estos cursos en su calidad de consejera, indicó que sí. A continuación, las expresiones de Gina:

Bueno, pues yo entiendo que mi función es ayudar al estudiante, en primer lugar, a que pueda afrontar esos rezagos académicos que tiene, y también establecer relaciones asertivas entre maestros y estudiantes; que puedan

quizás ayudar, en eso, en el aspecto académico. (...) mediante una serie de entrevistas que se le hacen a los padres y una serie de seguimientos que se le da, quizás ayudar (...) a que puedan indagar y ayudar a sus hijos (...) en el aspecto académico.

Básicamente mi función es académica: yo no trabajo tanto con lo que es el aspecto emocional, con lo que es el aspecto conductual. Sí trabajo en colaboración con la trabajadora social en ese aspecto, pero más bien mi área es académica: todo lo que envuelva aspectos académicos. Si quizá una conducta en el salón de clase está interfiriendo con el aspecto académico, pues yo intervengo, pero entonces en colaboración con la trabajadora social.

... doy dos cursos al año (...) Un curso es a nivel electivo, sería para los grados 10, 11 y 12. (...) El curso se llama 'Exploración de carreras'. Dura todo ese semestre, y pues en ese curso se ayuda al estudiante a indagar los aspectos (...), vocacionales y de carrera, que le ayuden a una buena decisión cuando vaya a una admisión universitaria. Otro curso que se da, (...) nosotros lo tenemos como parte de religión, (...) es sobre bioética. Solamente es para cuarto año. Es electivo porque la mitad de cuarto año toma Bioética, la otra mitad toma el otro curso que da otro compañero.

El tercer aspecto, bajo la sombrilla de la categoría *Función del consejero/a escolar*, considera otras responsabilidades asumidas por Gina. La participante indicó que lleva un registro diario de la asistencia y tardanza de los estudiantes; y se comunica con los padres cuando preocupe el patrón de ausencias o tardanzas en los estudiantes.

También indicó reunirse con los maestros y la directora escolar una vez al mes para resolver posibles dudas que tengan los maestros; así como establecer reuniones con los padres. También se encarga de organizar todo lo referente a la administración de las pruebas de *College Board*; e informa a los maestros los resultados que arrojen estas pruebas, de modo que estos puedan realizar ajustes pertinentes en la enseñanza.

Pues mira, en primer lugar, llevo como tal un registro diario de estudiantes, de la asistencia estudiantil de toda la escuela (...) donde pongo la data que el maestro, a través de un documento, me envía. (...) Mediante esa recopilación de datos, si yo veo que en la semana el estudiante llegó tarde, por ejemplo, dos veces, pues entonces me comunico con los papás a ver indagar qué está pasando: por qué esas tardanzas o, quizás, ausencias consecutivas. (...) A parte de ello, también, una vez al mes, establezco con los maestros y con la directora una reunión en donde quizá se aclaren dudas que tengan los maestros... También, se les informa a los maestros la data que envía el *College Board* de Puerto Rico específicamente a maestros de escuela superior, cómo estamos saliendo del nivel en la materia de Matemáticas e Inglés y Español; y cómo quizás ellos, a través de esa data que envía el *College Board*, (...) quizá ayudarlos para que (...) eso no se repita. (...) Entrevisto a papá, me reúno con papá.

... yo soy la que organizo todas las pruebas que envían el *College Board*, que serían las pruebas de nivel avanzado que son las que se dan en la escuela, y las pruebas PAA, pruebas de admisión universitaria. (...) Así

que yo organizo todo lo que sea, pues, salones, maestros que van a administrar la prueba, los estudiantes: toda esa logística.

PERSPECTIVA DE COLABORACIÓN ENTRE EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

La segunda categoría, *Perspectiva de colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros* (ver Figura 3, p. 78), recoge las subcategorías *Definición de colaboración* y *Expectativa de una óptima colaboración*. Bajo la primera subcategoría, la participante definió la colaboración como la gestión que realicen en cooperación ambos profesionales para ayudar al estudiante; y que se da mediante el referido que realice el maestro del pobre desempeño de los estudiantes. La segunda subcategoría, por su parte, recoge la perspectiva de Gina acerca de cómo debiera ser esta colaboración, que se resume en la importancia de la comunicación, el referido en el momento justo, y la retroalimentación diaria de los maestros hacia el consejero profesional en el escenario escolar.

Definición de colaboración

Bajo la primera subcategoría, *Definición de colaboración*, la participante expresó que entiende la colaboración entre consejero profesional en el escenario escolar y los maestros como cualquier ayuda que se brinde al estudiante que sea coordinada en cooperación por ambos profesionales. Explicó que esta colaboración se da cuando, por ejemplo, el maestro observa que un estudiante enfrenta dificultades en su clase, lleva varios fracasos, o muestra un patrón preocupante de ausencias o tardanzas. También, cuando el estudiante muestra un cambio inusual en su desempeño. La colaboración

entonces se da cuando el maestro refiere y trabaja un plan junto a la consejera profesional en el escenario escolar para ayudar al estudiante de modo individual. No obstante, la participante explicó que, aunque sí se da la colaboración entre maestros de escuela superior y ella -como consejera profesional en el escenario escolar-, no es frecuente esa colaboración para la atención individualizada de los estudiantes; como, en cambio, se da para la escuela elemental.

Pues, colaboración, yo entiendo que es todo lo que uno pueda, unido al maestro, ayudar por el bien del estudiante. Todo lo que esté en las manos de uno, y que, de acuerdo con las políticas institucionales sea permitido.

El maestro refiere cuando ve que un estudiante lleva un rezago en la clase, y lleva quizá varios fracasos; que lleva las tardanzas, las ausencias consecutivas. Quizá un estudiante que está académicamente súper bien, súper excelente, de momento se ve un decaimiento, entonces, ahí pues, el maestro, en la colaboración conmigo, pues refiere; y yo en, colaboración con el maestro, hago una estructura donde quizá se puede ayudar al estudiante; de forma individual. Eso, obviamente, pues se ve más en el nivel elemental. En el nivel de superior, sí el maestro refiere, sí el maestro colabora, pero esa ayuda quizá individualizada, versus estudiante, maestro y consejero, no se ve tanto. Se ve más en el nivel elemental.

Expectativas de una óptima colaboración

Bajo la segunda subcategoría, *Expectativas de una óptima colaboración*, Gina expresó su deseo de que los maestros refieran a tiempo, de modo que pueda trabajarse desde la prevención, aludiendo a que el maestro a veces puede dilatar el referido, y puede

perderse la oportunidad de brindar la ayuda que necesita el estudiante. La participante considera que el escenario ideal de colaboración entre ambos profesionales sería uno en el que hubiera mucha comunicación; en donde el maestro la mantenga informada a diario de la situación y progreso de los estudiantes y del grupo en general; y esto, sin tener ella que preguntarles, sino que los propios maestros tomen la iniciativa de hacerlo. Gina indicó:

Sí me ha pasado, hay maestros que refieren inmediatamente, desde la primera. Hay compañeros que, lamentablemente, verdad (exceso de trabajo, no sé), no refieren. Y cuando se interviene con el estudiante, pues lamentablemente, ya es tarde. En eso, me gustaría, quizá, que se diera más bien la prevención. Prevención y referir en el momento justo. No cuando ya el estudiante, pues ya no hay nada que hacer.

¿El ideal? Yo veo ese escenario ideal como con mucha comunicación, mucha comunicación. Que el maestro, a tiempo, haga lo que tiene que hacer; que lo haga a diario; que me mantenga al día de cómo va el estudiante en su progreso. Eso sería ideal, no todo el mundo lo hace. Uno trabaja quizá un caso y, si después uno no pregunta, el maestro no responde. Me gustaría eso, que saliera del maestro decirme: mira, se trabajó esto, veo progreso aquí, hay que ayudar en esta otra área... (...) En mi oficina siempre ellos saben que está abierta siempre, para cualquier cosa. Inclusive, hasta en mi hora de almuerzo yo los atiendo, porque ha sido así; pero que me gustaría que se diera más, que fuese más. Me gustaría estar empapada de lo que pasa realmente en la sala de clases. Y

no que sea que cuando haya una situación, uno tenga que intervenir. Necesito que sea: “mira, ¿cómo vas con este grupo?” “A pues, el grupo participa, el grupo va súper bien; todo va bien, bajo control...” Me gustaría eso, ese tipo de dinámica y de comunicación; que, sí algunos lo hacen, pero no son todos, no se da en todos.

DINÁMICA EN LA COLABORACIÓN DEL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

La tercera categoría se nos presenta con el título de *Dinámica en la colaboración del consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros* (ver Figura 4, p. 82). Esta abarca tres subcategorías, la primera, *Experiencia de colaboración*; la segunda, *Rol del maestro en la colaboración*; y la tercera, *Logros obtenidos mediante la colaboración*. La primera subcategoría se refiere a cómo se lleva a cabo la relación de comunicación, la frecuencia en la colaboración, los servicios de colaboración, y las actividades del programa de consejería y de la escuela en las que se colabora. La segunda subcategoría se propone describir el rol del maestro en el programa de consejería escolar y la formación que recibe para su desempeño en este rol. Y la tercera subcategoría, recoge los logros presentados por la participante, obtenidos como producto de esa colaboración.

Se discuten los siguientes temas: el referido mediante un formulario, la prevalencia del referido de manera verbal (probablemente por la falta de tiempo o desconocimiento del progreso del estudiante por parte del maestro); referido del

maestro para la intervención en consejería individual; solicitud del maestro de charlas de orientación y consejería acerca de temas específicos; una charla mensual de orientación y consejería para los estudiantes en clases graduandas - aproximadamente una trimestral para los demás grados; diálogo colaborativo diario, semanal, bisemanal o nulo, dependiendo del maestro; colaboración mínima del maestro en la exposición de las charlas de orientación y consejería; orientación de la consejera profesional en el escenario escolar hacia los maestros; colaboración de la consejera profesional en el escenario escolar y los maestros en actividades de la escuela, como en la celebración de la semana del Lenguaje, así como en la conmemoración de las demás materias; en actividades como el 'Talent Show' y la Verbena familiar. También, temas como la presencia mínima del maestro al momento de intervenir de modo individual con el estudiante; la función principal del maestro de velar por el bienestar de los estudiantes; la importancia de referir a los estudiantes al consejero profesional en el escenario escolar y no asumir el rol de este; la colaboración del maestro en organizar a los estudiantes, y velar por el orden y la conducta de los estudiantes durante las charlas de orientación y consejería; talleres de capacitación para los maestros a través de una editorial en consorcio con la escuela, reunión de maestros todos los viernes, retiros espirituales coordinados por la escuela; y talleres dirigidos hacia los maestros en torno a temas de orientación y consejería.

Experiencia de colaboración

Bajo la primera subcategoría, *Experiencia de colaboración*, en primer lugar, se describe cómo es la relación de comunicación entre ambos profesionales. Gina sostuvo que se utiliza un formulario específico para realizar los referidos, pero que los maestros

se comunican mucho con ella para referir a estudiantes de manera verbal. Señaló que le cuesta hacerlo por escrito. Piensa que un factor puede ser la falta de tiempo. Algunos refieren de forma escrita y frecuente, pero otros no. Explicó que ha notado que los maestros que más acuden en su ayuda son aquellos que mantienen al día el progreso del estudiante en su clase; y que es por esto que ella entiende que refieren más, puesto que están al corriente de la situación del estudiante. Se expresó:

Yo trabajo con un formulario donde el maestro refiere. A veces el maestro, no sé si es falta de tiempo, mucho trabajo. No sé. Le cuesta referir. Referir por escrito le cuesta, y eso también... (...) Sí el maestro lo dice mucho de forma verbal: “¿puedes trabajar con este...?” “Mira, este nene no era así, ¿puedes trabajar con este nene?” Pero como uno es humano... Yo digo: “mira no, uno es humano, a uno en el día se le puede olvidar” (...). Por eso yo les digo que me hagan el referido por escrito. Ahí está la evidencia de que me lo dijo. Tengo evidencia de que el maestro me lo dio para que yo trabajara. El maestro sí, esa colaboración, me gustaría que fuera un poquito mayor. No refiere mucho de forma escrita. Las razones, no lo sé. Y tengo unos que refieren, digo yo, se pasan, refieren por todo. Entonces hay muchos que no, de forma verbal si te dicen ‘ok’, pero de forma escrita...

Yo he notado que con los maestros con que establezco más, con los que me piden ayuda, con aquellos, que intervengo con un caso, que les oriente, que les ayude, son esos maestros que tienen sus cositas al día. O sea: sus notas al día, evaluaciones corregidas al día; obviamente saben cómo va el

estudiante. Pero si el maestro lo deja, o corrige tarde, o el maestro no lleva una asistencia ahí bien fija de los estudiantes, pues no, no hay forma.

En cuanto a los servicios de colaboración, la participante mencionó dos servicios. El primer servicio es el referido que hace el maestro para la intervención específica de la consejera con el estudiante. El segundo, las charlas que la consejera prepara para los diferentes grupos, de las cuales algunas son solicitadas por el maestro ante alguna necesidad que advierta en los estudiantes. Estas charlas se organizan para todos los grupos, pero son más frecuentes para los grupos en clases graduandas, o en el grado de transición a escuela superior (octavo grado). Se trabajan temas tales como hábitos de estudios, toma de decisiones y planificación universitaria. Seguido de las palabras de la participante se presenta el documento de referido utilizado en la escuela.

Pues mira, este, varios de los servicios que se han hecho y que se han ofrecido ha sido lo que puede ser ese referido. (...) Ya referido sería más bien para la intervención (...) El maestro recurre a mí y me dice: mira, tengo esta situación con este grupo (...); y se coordina una charla a los grupos. (...) A veces el grupo con una charla reacciona. En el caso de que no sea así, entonces se coordina con el maestro para que la charla sea entonces mensual. Hasta que veamos quizá cambios en la mayoría de los estudiantes. Porque quizás hay algunos que pues, lamentablemente, no cambian.

Sobre hábitos de estudio, sobre horarios; cómo compaginar el horario con los estudios; charlas también sobre cómo es la vida universitaria, y cómo establecer unos planes ahora y unos objetivos te ayudan a esa vida

universitaria. En noveno grado también, el cambio de octavo a noveno grado, que comienza también la escuela superior, se ve mucho, se dan ese tipo de charlas.

Sí. O sea, para todos los grados hay un momento específico, pero no es, cómo te digo, no está calendarizado, como sería cuarto año, como sería octavo grado. (...) Como son clases graduandas (...)

El primer documento a considerar para el análisis es un formulario titulado *Referido a estudiante*. Esta hoja es para uso de los maestros, con la intención de referir al estudiante, ya sea a la directora, a la consejera, a la trabajadora social, al comité de disciplina, o al ministro religioso. Provee espacio para marcar hacia quién de estos va dirigido el referido, nombre del estudiante, para la ‘Exposición de motivos’, la firma; y para marcar la acción tomada con respecto a la situación (e.g. se entrevistó al estudiante, se citó a los padres, se reunió al comité de disciplina; se refirió a otro personal, a la principal, a un profesional externo, u otra acción tomada fuera de las opciones anteriores). Concretamente, el documento se completó para referir a un estudiante en noviembre de 2019. “La estudiante no realizó el trabajo que tenía un costo de 25 puntos. Se pasó hablando toda la clase.” En la parte inferior se marca la opción que indica que se entrevistó al estudiante.

Por su parte, en cuanto a la frecuencia de la colaboración, Gina explicó que las charlas que se ofrecen a las clases graduandas son una vez al mes; y una vez al trimestre en los demás grados. En cuanto al diálogo colaborativo, explicó que es menos frecuente en el nivel superior que en otros niveles, y que la frecuencia puede variar según el maestro. Indicó también que es poco frecuente que los maestros tomen rol activo en las

charlas que esta ofrece a los estudiantes; y que suele dirigirse brevemente hacia los maestros en temas relacionados al programa una vez al mes en las reuniones de facultad.

En sus propias palabras:

... esas charlas en cuarto año (...) se da una mensual. (...) si el estudiante obtiene (...) menos de 70% en alguna materia (...) finalizando el mes de mayo, (...) no desfila, o sea, no se gradúa. Entonces, para evitar quizá eso, y que el estudiante esté consciente de su responsabilidad, aparte de un promedio que mantener, entonces utilizo las charlas en esos grados, mensuales. Los demás grados (...) no es algo tan calendarizado. Quizá una vez al trimestre; sí el maestro ve una necesidad urgente (...)

Con maestros de escuela superior cuesta más. Sí establezco colaboración, que ellos me dicen una situación en la que puedo ayudar. Con el maestro de Historia (...) semanal. (...) Con la maestra de Matemáticas (...) una vez cada dos semanas, pero hay maestros que nada (...). Un maestro (...) el da cursos electivos (...) es todos los días, varias veces al día. (...) Pero otros maestros, hay maestros que no, lamentablemente no.

... es cuando yo se lo pido... O sea, una intervención directa, que el maestro esté conmigo a mi lado, y me ayude hablando también... La frecuencia es mínima (...)

Una vez al mes (...): “misi, necesito unos minutitos cuando usted entienda que me los pueda dar para hablar este tema.”

El último aspecto a considerar bajo la subcategoría *Experiencia de colaboración*, son las actividades de la escuela que requieren la colaboración de ambos profesionales.

Gina mencionó que colabora con los maestros en actividades como la conmemoración de las distintas materias (e.g. semana de Matemáticas), en la preparación de materiales o coordinación de talleres. Además, ambos colaboran en los preparativos de actividades de la escuela como el ‘Talent Show’ y la verbena familiar.

... se establecen unas semanas por materia. (...) el mes de septiembre (...) la semana de Matemáticas. (...) Me dice: “mira, necesito tus servicios. Que me des una charla sobre este tema.”

... o traer quizá un recurso (...), ayudo al maestro en el desglose de esa semana, (...) pasándole algo en computadora; (...) llevándole al grupo que yo tenga (...). (...) me dicen: “mira misi, (...), la semana del Español: tengo esta competencia. ¿Tú me puedes ayudar con los estudiantes de cuarto año que tú veas que son los más activos (...) ?, (...) para que entonces ellos puedan hacer jueguitos con los nenes...” (...) También (...) “¿qué actividades yo puedo hacer con los estudiantes para este tema? ¿Cómo puedo quizás involucrar orientación y consejería? Algo de carreras...”

... en el ‘Talent Show’ sí, ahí colaboro, haciendo lo que es el itinerario de los grupos: cómo van a ir subiendo a la tarima (...) la verbena familiar (...)

... los maestros siempre tienen que estar involucrados en las actividades, lo pide la Administración (...) yo formo los equipos (...) para que trabajen en las diferentes áreas.

Rol del maestro en la colaboración

Bajo la segunda subcategoría, *Rol del maestro en la colaboración*, se pueden considerar dos aspectos: la función del maestro en el programa de consejería, y la formación que recibe para su labor. En cuanto a la función del maestro en el programa de consejería, la participante explicó que en la escuela elemental es más común que, para la intervención individual con el estudiante, se recurra a la presencia física del maestro, pero en el nivel superior no. Gina expresó que la función primordial de los maestros es velar por el bienestar del estudiante, más allá del aspecto académico; y que es importante que este lo refiera al consejero profesional en el escenario escolar cuando vea un rezago: un cambio abrupto en su desempeño, o una conducta inadecuada, que pudiera ir en detrimento del aprendizaje de sus demás compañeros; evitando asumir la función del consejero profesional en el escenario escolar. En cuanto a las charlas que ofrece la consejera profesional en el escenario escolar a los estudiantes, el maestro no tiene otra función que fomentar una conducta adecuada en los estudiantes y organizarlos. Según las palabras de la participante:

En nivel superior, pues no se ve tanto eso: que quizás yo esté con el estudiante y tenga al maestro, en ese momento (a la vez) (...) Si se ha hecho, (...) pero no es tan común. Sí, en el nivel superior se ha dado, y se da bastante, porque quizá el estudiante te da una información, tu entiendes que es verdadera, pero cuando entrevistas a papá, ves que no fue tan verdadera esa información que te dio la estudiante; (...) en superior, si he tenido los casos donde el papá quizá pide que si se puede traer el

estudiante. Entonces ahí trabajamos los tres (...) estudiante, papá y consejero. (...)

En el nivel superior se da más que el papá pide que esté el estudiante. En el nivel elemental no. En el nivel elemental es más bien el maestro, pero cómo te dijo, son situaciones pues que ameritan que el maestro esté, verdad... Quizá el maestro dé su perspectiva, su opinión. Quizá el maestro, estemos quizá, no sé, ayudando al estudiante a, dándole quizá una orientación, y el maestro ahí está presente.

Pues, la función del maestro primero tiene que ser la de velar por el bienestar del estudiante, más que una clase, digo yo; más que el aspecto académico. Y sería también la de prevención. Prevención, cuando el maestro vea algo en el estudiante que no va, que entiende que no va con el estudiante, referir en el momento preciso.

Hay estudiantes, por ejemplo, que, de buenas notas de 'A' y 'B', de momento te sacan 'F', te sacan 'D'. Pues mira, ese es el momento de alertar: este estudiante no es de estas notas. (...) Pues indagar: que eso en ese estudiante no es común. Por tanto, pues mira, yo refiero. Porque sí, un aspecto que se ha dicho mucho de la Administración a los maestros es que los maestros no pueden estar haciendo la función del consejero o la labor del trabajador social. Si ellos ven que el estudiante necesita ayuda, (...) si el estudiante con una conducta que llama mucho la atención, una conducta que evita que otros compañeros tengan un aprendizaje efectivo, es el momento de hablar con el consejero, de referir.

...solamente él lo pide y yo busco la información, redacto la charla (...) El maestro no tiene ningún otro tipo de responsabilidad. Salvo ese día organizar a los estudiantes, sentarlos. Nada más.

Por su parte, acerca de la formación que recibe el maestro para el ejercicio de su labor, Gina mencionó que todos los viernes se reúne la facultad, la directora y ella para tocar temas relacionados al transcurso de la semana, asuntos que se pueden mejorar y actividades próximas. Algún viernes se lo ceden al ministro religioso para que hable temas de espiritualidad, y en ocasiones ella interviene para explicar algún asunto que tenga que ver con consejería. Por otro lado, indicó que los maestros reciben talleres relacionados a las diferentes materias, de temas relacionados a orientación y consejería, y que se organizan retiros espirituales para ellos.

...todas las semanas la directora reúne a los maestros, específicamente los viernes (...) hay un viernes en particular que se lo ceden al ministro religioso. (...) toca temas de espiritualidad. (...) casi nunca pasa, que me den una reunión completa, me seden un espacio para yo hablar de temas de orientación y consejería. (...) Quizá hay un nuevo formulario que yo creé para quizá adelantar o agilizar el proceso (...), en ese momento les explico... (...) cuando vienen los insumos, los resúmenes de *College Board*. (...) hace dos años, tuvimos que hacer a nivel de toda la escuela, un estudio de necesidades que lo envió la diócesis. (...) Y los resultados que arrojó se informaron a la diócesis, yo los compartí con la escuela (...), para ver cómo quizá, a partir de ahí podían hacer unas actividades para mejorar quizá eso.

... algo que esté pasando con los maestros, que estén ponchando a deshora, que estén haciendo algo que no tienen que estar haciendo, pues ella lo trae a colación, y se regaña (se ríe). También lo del calendario: “mira, se está acercando esta actividad, ¿qué vamos a hacer?” (...) Lo que pasó en la semana, cómo fue en la semana; que aspecto puede mejorar en la semana, de lo que pasó.

Otra actividad -se puede decir que es pro maestro porque nos ayudan con lo espiritual- son los retiros que se llevan a cabo dos veces al año: un retiro para lo que es la facultad y empleados (...)

Charlas para maestros sí, (...) Nosotros tenemos este consorcio con (una editorial) (...) donde ellos nos dan una serie de talleres al año. (...) charlas que tiene que ver con Historia, con Religión, con Ciencias, con Matemáticas... (...) Y a los maestros no es que se le dan talleres de temas de orientación y consejería; unos talleres en concreto... (...) Se dan, pero no es con mucha frecuencia.

Se han dado temas (...) no lo di yo; ese yo hice el enlace con el obispo. (...) Tenía también que ver algo con el estrés y con la ansiedad y cómo maestro, cómo tú te pones a veces con tanta carga; y cómo tú, el aspecto espiritual, ayuda el aspecto espiritual.

(...), cómo ayudar en la conducta y la disciplina en la sala de clases... (...) cómo ayudar a ese niño quizá un poquito más rezagado en la sala de clases; como tú, de forma individual, ayudarlo. (...) establecer relaciones

saludables de comunicación con los papás; y ahí todavía tenemos que trabajar bastante, con los papás...

Logros obtenidos mediante la colaboración

En cuanto a los logros obtenidos mediante la colaboración, estos se dividen en dos grupos: *Logros académicos* y *Otros logros*. Acerca del primer grupo, la participante expresó que es un logro el que, advirtiendo la necesidad académica en el estudiante, se le haya brindado la ayuda a tiempo, de manera que aprobara la clase. También ha notado progreso en los resultados en las pruebas del *College Board* en el área de Español, luego de la orientación y apoyo brindado al maestro con este propósito.

¿Qué logros? Pues mira, logro de que el estudiante no fracase una materia.

O sea, se trabaja con el estudiante desde que se ve la dificultad de rezago y se logra que el estudiante pase la clase y no tenga que repetir la clase en verano.

También se ha logrado que las pruebas, como te dije anteriormente, estandarizadas haya un incremento en la clase de Español, (...) porque el maestro hizo lo que tenía que haber hecho. Se le indicó dónde había unos rezagos y unas deficiencias, y el maestro colaboró haciendo su parte.

Obviamente, le tuve que dar el folleto de repaso y los temas que se cubren en la prueba, para que el maestro sepa lo que se evalúa en dichas pruebas.

Se recogieron las expresiones de Gina bajo *Otros logros*, aquellas que sostienen cómo, debido al referido diligente del maestro, se ha logrado ayudar a estudiantes a mejorar su patrón de asistencia y puntualidad a clases.

Estudiantes también que quizá llevaban una asistencia inadecuada a la escuela o un patrón de tardanzas bien severo, se trabajó con el maestro refiriéndolo a tiempo; estableciendo esa alianza maestro-padre-consejero... Estudiantes que cambiasen el patrón de llegar a la escuela.

EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS: RETOS EN EL PROCESO DE COLABORACIÓN

El consejero profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: retos en el proceso de colaboración (ver Figura 5, p. 95), cuarta categoría, incluye dos subcategorías: *Retos en torno a la colaboración* y *Recomendaciones para la colaboración*. Los retos para la colaboración son abordados en tres aspectos: aspectos relacionados a la organización escolar, situaciones conflictivas entre los miembros de la comunidad escolar, y situaciones desafortunadas dentro del escenario escolar. Entre los retos presentados por Gina se encuentran: la pesada carga académica del maestro y horario escolar exigente; un estilo de enseñanza muy tradicional; poca flexibilidad y empatía por parte del maestro; escasa y tensa interacción entre maestros y padres; recelo del maestro para realizar referidos; ambiente tenso entre los maestros y la directora, y durante las reuniones de facultad; y carga emocional en los maestros. En cuanto a las recomendaciones para la colaboración, se recogió la conveniencia de formularios apropiados; el profesionalismo del maestro, su dominio de la materia y flexibilidad; el reconocimiento de la autoridad del maestro; momentos para el diálogo colaborativo; planificación semanal por grupo que especifique la colaboración

del maestro; y prontuarios que incluyan actividades u objetivos del programa de consejería

Retos para la colaboración

En la primera subcategoría, *Retos para la colaboración*, se describen primeramente aquellos retos relacionados a la organización escolar. Uno de ellos es la abundante carga académica que tienen los maestros de escuela superior, con hasta seis grupos al día; sin tener a penas tiempos libres. Así mismo, la molestia por parte de los maestros de que se tome tiempo de su clase para brindar orientaciones grupales, o para trabajar con algunos estudiantes de manera individual. También expresa la importancia que da la directora escolar a que se respeten las horas de clase del maestro; lo que también afecta a la hora del maestro asistir a talleres de capacitación profesional convocados a nivel isla o que puedan organizarse desde el programa de consejería escolar. En palabras de la participante:

... he notado que -te estoy hablando de maestros de escuela superior, de escuela elemental refieren escrito mucho más que escuela superior-. Sí sé que hay mucha carga académica, hay mucho trabajo, hay maestros que tienen 6 grupos al día (...)

... yo he notado que como que no les gusta mucho que uno, entre comillas, interrumpa la clase de ellos. (...) me refiero, a que quizás, las actividades que se pudieran hacer, impactar más al estudiante dándole quizá orientaciones grupales. Pero entonces eso envuelve que sería en la hora de la clase del maestro. Hay maestros que sé que quizá no les gusta, quizá que pierdan el ritmo... (...) Inclusive, yo sé que hay maestros que,

me ha pasado, que yo tenía que quizá hablar con un estudiante y era en ese momento, o sea, tenía que ser en ese momento. Pues el maestro quizá no le gustaba mucho que yo sacara al estudiante de la clase. Entonces, por eso quizá ahora yo buscaba el estudiante que estuviese en cursos electivos, en donde quizá perderse el material, si obviamente es importante, pero el estudiante puede quizás reponerlo con más facilidad que si fuese una clase básica. (...) a menos que yo fuese a atender una situación de su clase en particular. Ahí sí el maestro pues no le molestaba.

La directora con eso es bien estricta. El maestro tiene que cumplir con su horario, con su grupo, y la hora que le tocó. (...) cuando hay reuniones (a nivel isla) (...) que requieren la presencia del maestro para un taller de desarrollo profesional (...) Para sustituir es bien difícil. Entonces, pues el maestro no va.

Las veces que se ha hecho (talleres de orientación y consejería para los maestros) ha sido viernes, y que dure más que una hora, o menos de una hora, porque (...) el maestro se supone que salga a las 3:30 de su trabajo.... Pero no es con mucha frecuencia así.

Quizá el horario (...) están bien comprometidos en su horario. Tienen solamente una hora institucional, aparte de la hora de almuerzo que esa es su hora personal.

Por su parte, Gina describió otros retos en torno a relaciones conflictivas entre algunos miembros de la comunidad escolar. En el caso de la relación entre maestros y estudiantes, Gina mencionó el caso de un maestro que tiene un estilo muy tradicional y a

los estudiantes se les dificulta un poco su clase. También hay maestros que dan demasiada importancia a cumplir con las notas y puntuaciones, faltándoles flexibilidad al momento de evaluar a los estudiantes según sus circunstancias. Además, planteó el ejemplo de otra maestra de quien los estudiantes suelen quejarse por ser “muy cerrada”; Gina indicó que no se pone en el lugar de los estudiantes; y eso retrae la confianza que estos le puedan tener. A continuación, las expresiones de la participante:

...el maestro de Historia; que es una clase que el la lleva bien por el libro (se ríe), literalmente. Y a los estudiantes a veces se les hace un poquito difícil el estilo del maestro.

Y no te digo que no hay maestros que, en su clase, los estudiantes no pueden ni moverse; pero son los menos; o sea, te puedo decir que son uno o dos.

Otra dificultad que yo veo es que (...) quizá el maestro está tan pendiente a los puntos que no ve más allá de que el estudiante no es una clase, no es una nota; hay que ver más allá del estudiante. No es que le regales la nota. (...) pero que quizás lo evalúes de una forma diferente para ayudar al estudiante. (...) Si el niño no tiene, quizá un dispositivo bueno para bajar una aplicación, por qué entonces tienes que dar esa evaluación (...) Que pueda tener el mismo material, pero en una forma diferente. (...) no es que el nene no quiera, es que el nene no puede.

... la maestra, yo siempre he hablado con ella (...) y le digo: “mira, tienes que intentar de modificar un poquito eso porque no se ve bien, y el estudiante lo percibe. Tú no puedes ser tan cerrada en ciertas cosas... (...)

que el estudiante se tire un chistecito, ¡síguele la corriente!” (...) Y eso quizá el estudiante lo ve. Porque, de esos estudiantes en particular, hay mucha queja de que es eso, de que es muy cerrada. (...) Y el estudiante en eso, sí la respeta, sí... pero no, tu no vas a ver esa dinámica que hay quizá con otros maestros de que el estudiante se abre, le cuente las cosas, diga las cosas... (...) no se pone en el lugar de los jóvenes.

Con respecto a la relación entre maestros y padres, las descripciones de la participante denotan que existe poca interacción entre estos. Por ejemplo. Gina piensa que los maestros del nivel superior se cohíben de referir a sus estudiantes por temor a comprometerse. Además, cuando se organizan charlas para los papás los maestros no tienen participación activa, más allá de repartir volantes, las meriendas, y anunciar la actividad entre los estudiantes. Aunque la participante expresó que la relación entre maestros y padres es de respeto y cordial en su mayoría, aclara que hay papás con los que se hace más difícil la relación por su actitud; por lo que la colaboración en favor del estudiante se ve entonces limitada.

Pero también yo he notado que, al momento de referir de modo escrito, ya es como un compromiso (...) Y cuando hay citas con papá (obviamente yo salvaguardo la privacidad del maestro lo más que puedo) ... (...) Te digo, hay casos que a veces llegan a la oficina; que hay que trabajarlo con la directora. Que hay que llamar al Departamento de la Familia, y quizá si el maestro tiene su firma, pues está involucrado.

Cuando hubo charlas con papás, de unos temas en particular, el maestro colaboraba, pero era solamente eso, repartiendo quizá las meriendas,

repartiendo los ‘flyers’; diciendo en las clases, mira, tenemos esta charla con los papás (...) Pero decirte así que, con los papás, el papá, el maestro se involucrara, no. A menos que fuese, por ejemplo, grados primarios en particular, pues sí el maestro se puede involucrar. El maestro podría decir: “pues mira, pueden ayudarme en la lectoescritura de tal forma, haciendo esto...”

En su mayoría, de respeto y cordial. Te digo en su mayoría porque hay unos papás que son un poquito difíciles, y esos papás, son los menos; pero a esos papás, es un poquito más cuesta arriba la relación. Quizá uno quisiese hacer más y no puede por la actitud del papá.

Por su parte, en cuanto a relaciones de conflicto que pueda haber entre la administración escolar y los maestros, la participante explicó que las reuniones de los viernes entre los maestros, la directora y ella a veces pueden ser un poco estresantes: suele ser momento para lo que, en tono de broma, ella llama “regañó” de parte de la directora. Aunque expresó que la directora es muy presta a escuchar, esta tiene un carácter fuerte. Gina explicó que, como ya la conocen, cuando perciben que está molesta, intentan mantener distancia. En sus propias palabras:

Bueno, las reuniones, no se puede decir que son beneficio como tal... (se ríe). (...) Los viernes son un poquito de estrés por las reuniones, porque, pues, como a veces pasan en la semana cosas que uno sabe... Ya yo puedo decir, “mira, la reunión es sobre esto porque pasó este incidente; y va a haber, pues, va a haber regañó” (se ríe), como decimos nosotros. “Va a haber regañó”.

En su mayoría buena. O sea, te puedo decir que es una relación buena, una relación cordial. Sí sé que el carácter de la directora es un poquito fuerte, o sea, bastante fuerte. Y cuando van a hablar situaciones, te lo digo porque a mí me ha pasado en calidad personal, situaciones quizás un poquito más allá de lo que es lo profesional, que está afectando, yo sé que a veces el maestro como que le cuesta (...) Pero, aun así, va y lo expone; (...) y ella es muy presta para escuchar. (...) Cuando la vemos, como digo yo, que la vemos como rarita (se ríe), yo digo: “mira, la misi está hoy como extraña, vamos a tratar...; está como, no sé, le pasó algo, está enojada o lo que sea”; entonces ahí mantenemos distancia; ya la conocemos (se ríe).

Como parte de los *Retos para la colaboración*, la participante mencionó dos eventos ocurridos en el escenario escolar. El primero, una situación ocurrida con una maestra quien, cargada de ansiedad, reaccionó poco tolerante a unos estudiantes que querían escuchar reguetón en una fiesta de la escuela. Ella comenzó a llorar luego de que un estudiante le faltara el respeto, y Gina opinó que esto le hizo perder autoridad frente a los alumnos. También mencionó un evento ocurrido con un estudiante que, llegando a la escuela en el carro, abrió la puerta y se tiró disgustado por una situación familiar. Así lo expresó la participante:

... pasó que una maestra, con tanto estrés que tenía, tanta carga que tenía (el grupo era bien fuerte, ese grupo es bien fuerte). (...) Esta maestra explotó por una tontería en (una) fiesta (de la escuela) (...) Ella quería poner un tipo de música; los estudiantes no: querían reguetón (se ríe). Pues mira, hay reguetón que la letra se puede escuchar, o sea, la hay. Pues mira,

dale al estudiante: “ok, vamos a escuchar una o dos, con la letra que se pueda escuchar”, para que el estudiante vea que también el maestro está, digo yo, los entiende... (...) Pues ese día se puso a discutir con ellos, en plena fiesta (...) Uno de los estudiantes le dijo... le salió con cosas a la maestra, le faltó el respeto realmente, y la maestra empezó a llorar (...) Entonces ese día perdió, (...) la autoridad frente a los estudiantes. (...) Eso fue bien lamentable. Porque fue en un ambiente de fiesta (...)

...un casito que hubo hace varios años atrás con un nene que quería quedarse con el papá, la custodia, y no con la mamá y, dando la vuelta para entrar al colegio, abriendo la puerta del carro, y se tiró. Cuando entró al colegio, entró corriendo y gritando. Hubo que llamar a la policía y al Departamento de la Familia; hubo que retener al estudiante hasta que llegara el Departamento de la Familia.

Recomendaciones para la colaboración

En cuanto a las *Recomendaciones para la colaboración* presentadas por la participante se encuentra, en primer lugar, la implementación de unos formularios de referido con suficiente especificidad, y otro que se ha comenzado a utilizar para referir a estudiantes en riesgo de fracaso. Otro aspecto resaltado por la consejera profesional en el escenario escolar, y que ha fomentado una buena relación entre maestros y estudiantes, es el profesionalismo que demuestra el maestro por el conocimiento que posee de la materia, y también por la flexibilidad que sabe tener en medio de las exigencias disciplinarias y académicas. Destaca también que el respeto que demuestra la directora hacia el maestro en el ejercicio de su autoridad en el salón de clases, propicia la buena relación maestro-

estudiante; eso el estudiante lo nota y, en consecuencia, lo respeta. Otras recomendaciones fueron: designar un día a la semana, adicional a la hora de planificación que tienen los maestros, en el que estos tengan la oportunidad de trabajar con el consejero profesional en el escenario escolar; contar con una planificación semanal que facilite impactar al menos un grupo (y en la cual esté estipulada la colaboración específica que prestará el maestro); y que la administración escolar requiera a los maestros integrar en el prontuario actividades relacionadas al programa de consejería. Los siguientes segmentos avalan lo antes señalado:

... la creación de unos formularios que no existían (...) en donde el maestro tiene que redactar (...) el referido. Sí se hacía referido, pero no es como el que se usa ahora que es más específico. También se creó un formulario que se titula: *Estudiante – riesgo de fracaso*. Si el maestro ve que ese chico va fracasando en su clase, tiene que llenar el formulario.

Yo creo que, básicamente, es el respeto y profesionalismo que demuestra el maestro al estudiante. (...) el estudiante te tira una broma, el maestro te sigue la broma... O sea, que el estudiante ve que el maestro ha dado el espacio para que el estudiante haga su broma, o sea, tiempo de reír, tiempo de estudiar, tiempo de hacer las cosas en serio. (...) el maestro de escuela superior, como tiene una preparación ya un poquito más fuerte, (...) el estudiante ve ese profesionalismo en ese maestro en particular. Y yo noto respeto. Y eso, y cordialidad.

La directora (...), ella pasa por el pasillo y ella ve una situación en el salón que no va (...) el maestro se dio cuenta que ella se dio cuenta de lo que

está pasando, pero ella no resta autoridad. (...) Quizá eso el estudiante lo ve: “mira, es el maestro la autoridad.” El maestro sí sabe que no se puede comer en el salón; pero mira, yo he sabido, yo misma, darle ese día al estudiante un esquimalito. “Mira, un esquimalito.” “¡Paletas ese día!” “Vamos a hacer una cosa diferente.” Y al estudiante quizá eso le ayuda a la buena relación. (...) Mira, también es momento de que el estudiante se sienta relax, cogiendo la clase relajado.

Que nos permitan, (...) quizá, los viernes (...) sacar un periodo para que el maestro pueda estar más con el consejero. Tener más colaboración, no estar solamente que dependa de su única hora libre para entonces tener que reunirse con el consejero.

... que el maestro vea la importancia de referir por escrito. (...) Referir cuando tiene que hacerlo, (...) si lo haces a tiempo, cuando tienes que hacerlo, se puede ayudar al estudiante super bien (...)

...pero sí me gustaría que (...) una vez a la semana yo tenga una estructura en donde ya yo sepa qué grupos voy a impactar y cómo el maestro me va a ayudar a mí en eso en particular.

Otra recomendación, quizá (...) de Administración, (...) una sugerencia (que sea más bien sugerencia directa -que el maestro tenga que hacerlo) (...) donde se diga: “mira, tienes que incluir algo del programa de consejería” (...) O no simplemente en la clase, puede ser que ese día la clase es un recurso externo (...) Que yo sepa que, en el año, cada maestro

por lo menos una vez me va a pedir ayuda para algo de su clase porque incluyó algo de consejería.

IMPACTO DE LA PANDEMIA POR CORONAVIRUS EN LA COLABORACIÓN ENTRE EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR DEL NIVEL SUPERIOR DE ESCUELAS PRIVADAS Y LOS MAESTROS

La quinta y última categoría se titula *Impacto de la pandemia por coronavirus en la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas y los maestros* (ver Figura 6, p. 102). Está organizada en las siguientes categorías: *Necesidades del programa con mayor protagonismo, Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar, Necesidades de los estudiantes, Necesidades de los padres o encargados, Rol del maestro, y Retos para la administración escolar*. En general, la tercera participante abordó temas como: pobre asistencia a clases y a las charlas del programa de consejería escolar; dificultades para brindar seguimiento para la consejería universitaria y apoyo académico; en torno a la solicitud de *College Board*, la prueba de nivel avanzado, y para monitorear el progreso de los estudiantes en general. Además, pobre estructuración académica al comienzo del cierre de la escuela, disminución en la entrega de trabajos, y fracasos de grado. Contacto mínimo con los padres y dificultades que estos enfrentaron para supervisar la educación de los hijos; colaboración de los maestros en la administración de las pruebas de *College Board*; ajustes en la organización escolar y para asegurar la comunicación entre el personal de la escuela; disgusto de los maestros ante los diferentes retos, y poca diligencia de estos en referir estudiantes al programa.

Necesidades del programa con mayor protagonismo

La primera subcategoría recoge las *Necesidades del programa con mayor protagonismo*. Gina explicó que se afectó significativamente la asistencia de los estudiantes a las diferentes charlas del programa de consejería escolar que se organizan a los diferentes grados: si llegan ocho estudiantes de cincuenta (8/50) es mucho. También se afectó el seguimiento para la consejería universitaria: los estudiantes cometían errores por no contar con la asistencia de la consejera profesional en el escenario escolar. Así mismo, lograr las entrevistas individuales para brindar apoyo académico a los estudiantes, con especial importancia para los graduandos, se vieron afectadas; la comunicación vía email retrasaba los procesos. En palabras de la participante:

El estudiante que sale más tarde, o el grupo, sale a las 12:30. O sea, tenía toda la tarde libre. Y las charlas que se hacían de forma mensual se han tenido que reducir un poco (...) El estudiante no está obligado a asistir a esas charlas porque estamos utilizando su horario libre. (...) por ejemplo, con cuarto año (...) de forma presencial iban todos porque tenían que ir. Ahora, lamentablemente, si llegan ocho, ocho de cincuenta (8/50) es mucho. (...) Y muchos pues se han perdido las diferentes charlas de universidades, recursos que se han traído. (...) Hay dos grupos que toman clases de Español, Inglés y Matemáticas: lunes y miércoles. Y los otros grupos la toman martes y jueves. Entonces se invierten: ese mismo grupo toma (...) Ciencias, Religión y Estudios Sociales. (...) no puedo quitar el maestro su hora de clase; (...) es más que dos veces a la semana (...)

... cuando estábamos de forma presencial, a los estudiantes - en particular de cuarto año- (...) hay que darles un seguimiento (...), quizá un poquito más corrido, más continuo... Todo lo que sea admisión universitaria: como aplicación para pruebas estandarizadas como *College Board*, otro tipo de prueba, SAT, etcétera... Yo me reunía personalmente con cada uno de ellos. (...) Eso lo he perdido. Y no sabes el dolor de cabeza que da porque ahora mismo me dicen: misi, lo llené yo por mi cuenta, lo llené mal: ¿qué hago? Si yo veía, por ejemplo, que este estudiante no iba a esa entrevista individual o a esa ayuda, pues mira... “Fulanito, no has ido, vente; vente ahora.” Yo como lo obligaba. (...) Eso ahora no se está dando y sí es prioritario, sobre todo en cuarto año. (...) se vencen las fechas, unas fechas que estipulan las universidades, el programa de *College Board*, y yo no veo movimiento de parte de algunos estudiantes... Entonces (...) “mira papá, el nene no se ha registrado.” (...) otra cosa que es vital es lo de los estudiantes graduandos: esas entrevistas individuales en donde: “mira, ¿en dónde te podemos ayudar? ¿Qué necesitas? ¿En qué áreas tienes dificultad en que te podamos ayudar?” (...) He tenido estudiantes que, en forma presencial, estaban bien atrasados. El maestro me decía, como te decía, los refería a tiempo. Entonces, hacen unas ayudas especializadas para el estudiante donde quizás, todos esos trabajos que debía, se establece una fecha límite donde el estudiante, entonces lo entregue. Entonces yo monitoreo de forma presencial. Ahora está de forma

virtual. Es mucho más difícil: la comunicación es vía email, que es cuando el estudiante lo ve.

Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar

La segunda subcategoría se titula *Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar*, e incluye las expresiones de la participante acerca de su labor en la escuela durante la pandemia. Gina explicó que no tuvo acceso a los resultados de la prueba de *College Board*; y tampoco pudo brindar retro comunicación al maestro acerca del desempeño de los estudiantes en ésta. Gina indicó que hubiera deseado brindar el apoyo que los estudiantes necesitaban para su planificación universitaria, pero que no pudo hacerlo; creó un canal por *Youtube* para brindar información, pero que muchos estudiantes no ‘entraban’. También encontró dificultades para comunicarse con algunos estudiantes, y dar seguimiento a su progreso, al estar limitada su comunicación con los maestros, y no tener acceso inmediato a las notas de los estudiantes.

... ahora mismo desconozco, te puedo decir, que más del 75% de los resultados del *College Board*. (...) Y los estudiantes que yo les pedí, a los de cuarto año en general: “mira, por favor, le tomas una foto y me lo envías por WhatsApp”; o, “me escribes los resultados para yo saber cómo saliste y cómo te podemos ayudar”. Bendito sea Dios, no pasaban de diez. (...) Por lo tanto, esa colaboración que yo establecía, donde yo decía: “mira, maestro de escuela superior, (maestro de Inglés, Español y Matemáticas -sobre todo de Español y Matemáticas-) el estudiante me salió así...” Yo hacía hasta unas gráficas... (...) No la pude hacer este año porque no tengo el insumo total de los resultados de los estudiantes. Sí

muchos de ellos que se comunicaron conmigo (...) Pero solo los que me decían las puntuaciones, yo notaba que eran los que habían salido súper bien. Esos estudiantes que yo sé que, de por sí, académicamente pues son regulares, que son un poquito más lentos; de esos estudiantes no tengo nada. (...) Uno de ellos: “mira misi, si la UPR no me aceptó... (...) qué puedo hacer...” (...) “Pues papito, lo que yo les decía a ustedes: aquí tienes plan A, plan B, plan C.” (...) Pues eso, quizá era, es bien importante para mí; para sentirme como que hice lo que tenía que hacer y tengo la evidencia de que lo hice. Eso este año, pues lamentablemente, no lo tengo. No lo tengo y me hace falta.

... no hay comunicación de ninguna forma. Y uno agota los medios que uno tiene a disposición y nada.

“¡Por favor, comuníquense con Fulanito!” (...) Y al otro día: “por favor, que Fulano me llame”. Entonces, hasta que (...) me llamó. “A mí no me dijeron.” “¡Fulano, está el canal, si tienes el canal, tienes que entrar!” La comunicación con los estudiantes sobre todo ha sido bien cuesta arriba, bien cuesta arriba. Sumamente.

A veces, por ejemplo, cuando un maestro... (...) “El estudiante no se conecta clases” (...) Le escribo al estudiante: “mira, necesito hablar contigo. Me puedes enviar tu teléfono, por favor; o te doy el mío.” (...) Entonces el estudiante se comunica conmigo y, de eso, pues, por teléfono hablamos. (...) lleva días: en lo que yo intento establecer la comunicación, (...) ahora mismo estoy trabajando el cierre del trimestre 3. (...), pero en

lo que los maestros cierran trimestre y colocan todas las notas, pues pasa una semana, pasan dos semanas, en lo que se pueden ver las notas realmente como son.

Necesidades de los estudiantes

Por cuanto respecta a las *Necesidades de los estudiantes* durante este tiempo, las expresiones de Gina muestran los múltiples desafíos académicos que enfrentaron. Por ejemplo, muchos estudiantes tuvieron que completar por si mismos la solicitud para el *College Board*; tuvieron atrasos en la entrega de tareas y se ausentaban a clases; y perdieron la oportunidad de tomar la prueba de nivel avanzado que les permitiría mejores oportunidades cara a su ingreso en la universidad. Cuando fue decretado el toque de queda, los estudiantes se enfrentaron a un sistema de clases en línea aun poco estructurado, y no entregaban los trabajos; dos estudiantes fracasaron el grado, luego de muchos años sin que esto pasara. Esto se puede apreciar en los siguientes extractos.

Se dio la prueba en la escuela. Yo sí ayudé, cómo te puedo decir: no pasaron de cinco los que me dijeron: “misi, necesito ayuda.” (...) Y yo le llenaba la solicitud acá y ellos allá en una computadora. Pero fueron, te digo, no pasaban de cinco. Los demás lo hicieron solos; muchos, pues, cometieron errores. Tuvieron que volverlo a llenar.

El maestro me refiere mucho: mira, tengo este estudiante, me debe tantas tareas, el estudiante no responde. El estudiante no se conecta a clases (...) ... en las charlas que yo les decía a ellos: “mira, nivel avanzado es importante si tú tienes estos planes.” (...) Solamente un estudiante me tomó la prueba de nivel avanzado. (...) los demás como que: “no misi, no

me interesa, no veo la pertinencia.” Otros quizá no me contestaron el mensaje, porque es así.

... en el mes de marzo, cuando fue que hubo lo del ‘lockdown’ verdad, comenzamos no con (la plataforma actual) sino con (otra) (...). Ahí los estudiantes no entregaban trabajos, no estaba bien coordinado todo esto. (...) Tuvimos dos casos de fracaso de grado (...) y me tocó a mí llamar a los papás y darles la noticia (...) Hubo sí estudiantes que fracasaron la clase, y pues, la cogieron en verano, no pasa nada... Pero eso de fracaso de grado me chocó mucho porque yo llevaba años que no fracasaban estudiantes de grado.

Necesidades de los padres o encargados

En cuanto a las *Necesidades de los padres o encargados*, la participante indicó que se suspendieron las reuniones con padres en la escuela; y el contacto vía telefónico fue mínimo. Algunos padres llamaban a la escuela para pedir orientación con relación a informaciones relacionadas al programa de consejería, pues no estaban al tanto de la plataforma que se estaba utilizando para estas comunicaciones. Algunos padres se encontraron con la noticia de que sus hijos no estaban asistiendo a las charlas del programa de consejería que se estaban proveyendo. Al final de las expresiones de la participante se comenta acerca del informe de desempeño académico de un estudiante que hace referencia a las necesidades de los padres y encargados. Aquí las expresiones de Gina:

Ahora mismo, o sea, este año, lamentablemente, reuniones entre papás y maestros no se ha dado. O sea, no están permitidas en la escuela de forma

presencial. No puede un papá ir a la escuela. Este, y de forma virtual tampoco. Sí ha habido uno que otro que, por teléfono, cuando son casos más allá que amerita, por teléfono se llaman. (...) Anteriormente había mucha más socialización porque se daban citas. El maestro tenía su cita con el papá; papá pedía la cita o maestro la pedía.

Tengo padres que se comunican a la escuela; de la escuela me dicen: “mira, llama a este papá”. Y cuando yo llamo a papá, digo: “pero papá, no sé cuál es la duda porque realmente todo lo que usted me está diciendo, todas las inquietudes, yo las he contestado por el canal que yo le hice a los estudiantes”; y los papás ni sabían. “¡Que hay un canal!” “Hay un canal, se llama así...”. Ahí está toda la información (...) Ahí yo aprovecho y digo: “mira papá, tu hijo no ha asistido a ni una sola charla.” (...) Entonces pues, le digo lo importante de que el estudiante me entre al canal.

Gina presentó, además, otro informe acerca del desempeño académico de un estudiante de undécimo grado, que fue solicitado igualmente por la directora. El estudiante había mostrado buen promedio los primeros dos trimestres del año escolar, pero en el tercer trimestre comenzó a ausentarse a una de las clases y a deber trabajos en dos de estas. La consejera profesional en el escenario escolar detalló en el informe todos los trabajos de cada una de las clases y la calificación obtenida por el estudiante, así como los trabajos sin entregar. Asimismo, organizó en orden cronológico las conversaciones sostenidas con el estudiante y con sus padres en los últimos meses con

relación a esas ausencias a clases y los trabajos pendientes. En una de las llamadas telefónicas a la madre del estudiante Gina anotó:

Se vuelve a llamar a la madre de (el estudiante) para notificarle que ha estado ausentándose de la clase (...). Se le mencionó que el estudiante debía tareas en varias clases. La madre mencionó que se le hacía raro y que desconocía que no se estuviera conectando.

Este documento ejemplifica la colaboración entre la consejera profesional en el escenario escolar y los maestros, tanto para recopilación de información para la preparación del informe, como para el seguimiento al estudiante y sus padres a lo largo de varios meses. A su vez, muestra el reto que enfrentaron los padres al tener que supervisar el rendimiento de su hijo.

Rol del maestro

En la quinta subcategoría, *Rol del maestro*, presenta cómo se llevó a cabo la colaboración entre consejera profesional en el escenario escolar y los maestros; y algunas dificultades que tuvieron los maestros en este tiempo. Los maestros colaboraron con la consejera profesional en el escenario escolar en la administración de las pruebas de *College Board*. La escuela creó un chat para facilitar la comunicación entre el personal docente de escuela superior y, por este medio, podía solicitarles información y los maestros respondían; pero Gina indicó que no hubo *per se* mucha iniciativa de los maestros en dirigirse a ella. Los maestros se enfrentaron con estudiantes que no se conectaban a clase o se conectaban tarde, que no entregaban los trabajos y exámenes o los entregaban tarde, que no respondían a sus comunicaciones; y a no poder constatar la sinceridad de los alumnos que decían tener problemas de conexión. Los maestros se

quejaban de tener mucho trabajo y poco tiempo; ahora más ante la necesidad de depender del uso del correo electrónico para la comunicación con los miembros de la comunidad escolar. En relación con la situación de fracaso de grado ocurrida durante la pandemia, Gina opinó que esto se pudo haber evitado si el maestro hubiera referido a tiempo. Se presentan también bajo esta subcategoría cuatro documentos que permiten comprender el rol del maestro en este tiempo: la agenda de un adiestramiento dirigido a maestros para administrar la prueba de *College Board*, una lista con las ausencias de los estudiantes, y dos mensajes de maestros hacia Gina con relación a trabajos no entregados y a las ausencias de algunos estudiantes. A continuación, las palabras de la participante:

Ha habido colaboración (...) yo les decía: “mira mística, te necesito para que me administres este examen” (...)

La directora de asuntos académicos hizo unos chats por (la plataforma) (...) ahí están todos los maestros de superior. Si yo, por ejemplo, quiero una información de un estudiante, yo escribo por el chat y todos los maestros de superior la ven. Sí envían la comunicación, etcétera, pero no es algo tan personal como que el maestro, este maestro en particular, me lo mandó a mí. Ahí te puedo decir que son bien pocos, bien pocos.

Obviamente, cuando tu pides una información, pues te la envía todo el mundo porque están viendo que tú lo pusiste por el chat, pero no es así individual.

Ahora la queja es eso, de que “se conecta tarde”, de que “no se conecta”, de que “coge la clase donde no es...” “Que no tiene el uniforme puesto”. “Que las tareas...”

El maestro se queja mucho de eso, de que a veces... “No hizo la asignación, no la entregó a tiempo.” Entonces, no la entregó a tiempo, el sistema te cierra, entonces hay que usar (el email) (...)

El estudiante no hizo el examen a las tres de la tarde, eso es cero (...)

Entonces la dificultad es, y las quejas, los maestros de escuela superior dicen: “mira, Fulana, esperó hasta las 2:45 pm para decir que se le fue el internet”. Que sabemos que a veces puede ser que sea mentira; (...) “que el nene se conectó tarde”, “que el nene el examen lo vino a hacer tarde”; de “que el nene...” “No hubo respuesta de parte del estudiante...”

De otro estilo, que hay mucho trabajo. (...) son clases corridas, el maestro no tiene break; ahora mismo, hasta las 12:30 que tiene su hora de almuerzo. (...) De 1:30 pm a 3:00 pm sería para montar la clase del otro día; hacer las presentaciones digitales... (...) que el trabajo se ha triplicado; porque como todo hay que hacerlo por email, pues envuelve tiempo redactar el email (...)

Bueno, de fracaso de grado (...) Si el maestro hubiese, como te digo, referido a tiempo... En ese sentido la colaboración: “mira, Fulana...” (aunque en ese momento estaban desde sus casas dando las clases, porque eran desde sus casas que estaban) pero, mira, no costaba nada decir: “este estudiante veo que no está entregando las tareas a tiempo”, “veo que no está haciendo esto a tiempo...” “Mira, ¿puedes intervenir?” Se buscaba la forma de conseguir el teléfono y, no sé, hacer algo... Eso no se hizo; por ‘x’ ‘y’ razón no se hizo. Este, eso sí se pudo haber evitado. Obviamente no

que quizás este pasara todas las clases porque eran unos promedios bien bajos, pero por lo menos que (...) hubiera pasado el grado.

Gina proveyó un documento que evidencia la colaboración de los maestros para la administración de la prueba de *College Board* durante la crisis sanitaria. Se trata de la agenda utilizada para el adiestramiento que proveyó a los maestros en preparación al día de la examinación; la cual se llevaría a cabo allí mismo en la escuela, según las directrices de *College Board*. La agenda incluye temas como: el protocolo a seguir a causa de la pandemia, el concepto ‘*College Board* en tu escuela’, las diferencias entre esta modalidad frente a la modalidad regular, la explicación del manual de instrucciones, acerca del informe del examinador, la seguridad de las pruebas en el salón y el receso, y una sesión de preguntas y respuestas.

Por otro lado, fue considerado para el análisis de documentos una lista de los estudiantes ausentes en clases electivas requeridas. La misma fue preparada por el maestro y enviada por correo electrónico a la consejera profesional en el escenario escolar, mostrando la comunicación que sostuvieron durante la crisis sanitaria. La lista comprende las ausencias a lo largo de dos semanas. El documento muestra, por ejemplo, que una semana se ausentaron once estudiantes de undécimo grado; y una estudiante de ese mismo grado que se ausentó las dos semanas corridas.

Otros dos documentos para mencionar en esta parte son dos mensajes, uno de un maestro, y otro de una maestra, enviados a través de la plataforma en línea utilizada a raíz de la pandemia. El maestro escribe:

Necesito que si te puedes comunicar con ‘Fulanito’ 12mo ya que no envié la asignación con fecha límite de 2 de mayo (0/25) puntos. El otro caso es

‘Fulano’ de 11mo que me debe el último trabajo también. Se los aceptaré, aunque sea con tardanza ya que ellos necesitan los puntos porque están a punto de caer en el “border line”.

Y el mensaje de la maestra: “...verifícame sobre ‘Fulanita’ 11mo. Hoy me escribió que no se conectó por “falta de internet” pero lleva días sin conectarse también y pocos días me envía excusas.” Este mensaje muestra la comunicación dirigida a la consejera profesional en el escenario escolar por parte de los maestros, comunicando las dificultades que enfrentaban en el día a día para obtener los trabajos realizados por los estudiantes, así como para constatar su asistencia a clases durante la emergencia sanitaria.

Retos para la administración escolar

La sexta y última categoría, *Retos para la administración escolar*, la participante muestra cómo la administración escolar debió hacer frente al reto de facilitar un programa académico favorable, en términos de horario, en consideración a las necesidades de los estudiantes y sus familias. Por esto determinó que las clases serían de lunes a jueves; y los viernes el día designado para tomar exámenes por cuenta propia. Asimismo, para garantizar que la consejera escolar estuviera al tanto de la situación académica de los estudiantes, la administración escolar indicó que toda comunicación por correo electrónico de los maestros hacia los estudiantes fuera copiada a ella. Finalmente, Gina hizo constar que, al comienzo del toque de queda, la escuela no poseía un sistema adecuado para asegurar la comunicación entre la consejera profesional en el escenario escolar y los padres. Las siguientes expresiones avalan lo antes señalado.

La administración hizo un calendario donde los estudiantes tienen, o sea, que sea cómodo para ellos tomar las clases de forma virtual. Tienen clases

de lunes a jueves. (...) los viernes el estudiante tiene libre para realizar exámenes.

La directora de asuntos académicos estableció que toda comunicación que maestro tuviera con el estudiante, que se usara (el correo electrónico), tenía que darle copia a mí. O sea, que te podrás imaginar todos los emails que yo recibo a diario, a diario. “Que si no entregaste esto”, “que si por favor...”, o sea todo, todo; y si el estudiante contesta, pues yo obviamente veo también la contestación del estudiante.

Porque nosotros tenemos en el nuevo programa que se hizo virtual, si la clase es lunes y el maestro dio una asignación, no se entrega el mismo lunes. Todas las asignaciones y trabajos vencen el domingo de esa semana. O sea, el estudiante tiene, prácticamente, la semana completa. Este, lo mismo, cuando son los exámenes, no tienes idea. La escuela elemental hasta séptimo grado, el examen lo tiene abierto todo el día, hasta las 11:59 de la noche. ¿Por qué? Porque como papá es el que tiene que estar pendiente al nene, pues entonces, papá trabaja. Se hizo de esa forma para que a papá se le hiciera más cómodo ayudar al nene. De octavo a cuarto año es de 9:00 am a 3:00 pm.

El año pasado, que comenzamos modalidad virtual (...) Yo no tenía acceso a los emails de los papás, ni a los teléfonos como tengo ahora por la plataforma actual.

CASO NÚMERO 4

EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y EL ROL DEL PROGRAMA DE CONSEJERÍA ESCOLAR

Descripción de la participante

A la última participante se le ha adjudicado el seudónimo de María José. María José lleva tres años laborando en la institución, como consejera de cuarto año y, de modo parcial, undécimo grado. La institución donde labora abarca los grados de kínder a cuarto año. Entre ella y otra compañera consejera profesional en el escenario escolar tienen a su cargo la escuela superior. Entre sus tareas, María José ofrece un curso electivo para el desarrollo académico/ocupacional.

La primera categoría, que se titula *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y el rol del programa de consejería escolar* (ver Figura 2, p. 74), abarca la subcategoría *Función del consejero/a escolar*. Bajo esta subcategoría se organizan las expresiones traídas por María José en torno a la guía que utiliza para la intervención, las áreas de desarrollo estudiantil que trabaja, y algunas responsabilidades asociadas a su función. Se recogen temas como: plan de trabajo anual, la consideración de la American School Counseling Association (ASCA) y la American Counseling Association (ACA) para estructurar los servicios; su función como facilitadora de procesos en el área personal, ocupacional, en la adquisición de destrezas, toma de decisiones y manejo de emociones; la orientación acerca de sus responsabilidades éticas; el referido a otros profesionales y el trabajo en equipo con estos;

la coordinación de pruebas estandarizadas; la co-moderación de la clase de cuarto año; un curso electivo para asuntos académicos/ocupacionales; el seguimiento a estudiantes candidatos a fracaso; el apoyo a estudiantes sancionados; el trabajo con padres en atención a estudiantes en probatoria; y la colaboración con la administración escolar.

Función del consejero/a escolar

Bajo la subcategoría *Función del consejero/a escolar*, María José explicó, en cuanto a la guía que utiliza para la intervención, que en su escuela realizan un plan de trabajo anual. Según este plan, el equipo de trabajo del departamento de consejería determina las responsabilidades de cada una. Para la provisión de servicios, tanto la compañera consejera escolar de María José como ella, toman en consideración las determinaciones y códigos de la ASCA y de la ACA.

Nosotros trabajamos un plan de trabajo anual. Como departamento, cada cual tiene estructurado unos puntos básicos de lo que comprende el trabajo de su grado (...). Cada uno de nosotros tiene a cargo una de las escuelas. (...). Eso es entonces a nivel de departamento que es el equipo de trabajo. Pues nosotras, cada una dentro de esas determinaciones de que: “ok: esto es lo que se hace para la escuela superior, pero dentro de tu trabajo esto es lo que se espera que tú le ofrezcas a la familia, a los estudiantes y a los padres...” Entonces que tenemos una guía de servicio y hasta donde yo puedo llegar. También nosotros utilizamos, por lo menos mi compañera y yo, nos dejamos llevar de todas las sugerencias que se dan a través de la ASCA, ACA para ofrecer los servicios para estudiantes, en ese sentido trabajamos con estos diferentes códigos que se ofrecen en ASCA y ACA

como referencia para el trabajo que hacemos dentro de la escuela, y así es que formulamos nuestro plan de trabajo.

En segundo lugar, se detallan las expresiones de la participante acerca de las áreas de desarrollo que tiene la misión de fomentar en sus estudiantes. Menciona su función de facilitar los procesos para los estudiantes, trabajando en la identificación de conflictos en el área personal, y en la planificación ocupacional. Así mismo, menciona su atención en la adquisición de destrezas de vida, toma de decisiones y manejo de las emociones. En sus propias palabras:

Bueno, dentro de la consejería y dentro de las múltiples funciones que uno pueda tener, número uno, es facilitar procesos para los estudiantes... En la parte personal, trabajar identificación, que puedan tener de conflicto; situaciones personales que puedan ser obstáculo para que ellos alcancen la maximización de sus talentos y potenciales; trabajar con identificar en el área ocupacional los posibles intereses que puedan tener... Los diferentes vehículos que pueden utilizar para acceder la carrera de su interés; pero también es trabajar co-facilitación de destrezas de vida. Qué te encuentras, cómo lo vas a manejar, cómo trabajas con tus pensamientos, cómo lo canalizas... Cómo puedes hacer auto reflexión y poder entender entonces lo que está sucediendo en tu entorno (...)

En tercer lugar, María José aludió a algunas de sus responsabilidades como parte de su función de consejera. Entre ellas, su responsabilidad de orientar a los estudiantes acerca de sus responsabilidades éticas para con ellos; la necesidad que tiene de referir a los estudiantes a otro profesional, y trabajar en equipo con este otro profesional. María

José trabaja en la coordinación de dos pruebas: *Advanced Placement* y el *Preliminary SAT*. Este año tiene a cargo la co-moderación de la clase graduanda de cuarto año, da un curso electivo para la planificación de carreras una vez al ciclo; gestiona los acomodos razonables, da seguimiento académico a estudiantes candidatos a fracaso y seguimiento emocional a estudiantes sancionados; trabaja con los padres casos de estudiantes en probatoria; y colabora con la administración escolar en el manejo de situaciones familiares delicadas, como divorcios y órdenes de restricción. Luego de las expresiones de la participante, se describe una carta por correo electrónico de la consejera profesional en el escenario escolar hacia los maestros en la que les brinda información acerca de las *Pruebas de Nivel Avanzado* que se acercan en la escuela, y la promoción de un programa de verano para maestros colocada en el blog del departamento de consejería.

Número uno, yo tengo la responsabilidad de, por lo menos, informarle a mis clientes cuáles son mis responsabilidades éticas con ellos (...) en consejería escolar el consejero trabaja más la consejería breve más que nada. Ya cuando se identifica una psicopatología, se puede identificar una condición cognitiva, hay que buscar a otro profesional que pueda apoyarlo, que sí, que se mantenga una relación de trabajo en equipo, pero que sea entonces el otro profesional que le dé seguimiento.

Yo coordino el examen de *Advanced Placement*, el AP; co-facilito la coordinación del PSAT. (...)

Bueno, este año me tocó la co-moderación de la clase de cuarto año, que eso es trabajar entonces con las actividades que desarrollan los seniors a través de su año (...) También doy una clase de “College readiness and

career readiness”, que es una electiva en mi escuela. Aquel estudiante que la quiera tomar, pues entonces tiene una idea más profunda de qué es lo que debe estar haciendo en el “timeline” de la escuela superior con miras a estudiar en la universidad. Y dentro de la clase también se trabajan, no solamente el proceso de admisión en Puerto Rico, sino también en Estados Unidos, Europa... Las plataformas que se utilizan, la ayuda financiera, las entrevistas para las universidades en Estados Unidos, se trabaja las exámenes que tiene que tomar y destrezas de vida.

... se trabajan los acomodados razonables, se da seguimiento académico a los estudiantes (...) es yo darle seguimiento a los estudiantes que son candidatos a fracaso (...) Yo no soy la que otorga disciplina, pero sí le doy seguimiento emocional por las situaciones que acarrea el hecho de que cometiste un error (...); las probatorias; se trabajan directamente con los papás. Cuando hay una situación de papás que tienen situaciones de divorcio contenciosos..., y entonces se trabaja con la Administración, si hubiera una orden de protección, una orden de restricción, eso es algo que se trabaja también.

Por su parte, se evidenció otro documento que constituye un comunicado por correo electrónico a los maestros de escuela superior de las clases de Español, Inglés y Matemáticas con información relevante a las *Pruebas de Nivel Avanzado (Advanced Placement Exams)*. El comunicado, fechado en febrero de 2021 pretendía comunicar al maestro la misma información que se proveería a los estudiantes y a sus padres: la

explicación de la funcionalidad de la prueba, las instrucciones de inscripción, entre otras indicaciones relacionadas.

María José explicó a los maestros que esta prueba que ofrece la escuela constituye una oportunidad para los estudiantes de aprobar algunas materias requeridas en el primer año de universidad en Puerto Rico. Especifica que, para registrarse en la prueba, “los estudiantes deben recibir autorización por escrito (email) del profesor del curso y copiarla o remitirla a la consejera de grado 12 (...) sin esta autorización la prueba no será registrada en la plataforma del *College Board*.” La consejera indicó a los maestros que los resultados de las pruebas llegarían directamente a los estudiantes; y les proveyó a los maestros un enlace que pudieran consultar para conocer las puntuaciones mínimas requeridas en las distintas universidades de la isla. Luego, la consejera profesional en el escenario escolar listó las fechas de administración de los exámenes de modo presencial en la escuela y recordó a los maestros que los estudiantes deberían llevar todos los materiales que pudieran necesitar para ese día. Les proveyó el enlace del registro en línea y las instrucciones de pago. Finalmente, les indicó que aquellos estudiantes que necesitaran acomodo razonable deberían comunicarse al departamento de consejería. Este documento evidencia la colaboración entre la consejera profesional en el escenario escolar y los maestros al requerir a los estudiantes la autorización escrita del maestro para solicitar la examinación correspondiente, y por el hecho de proveer a los maestros la información concerniente al examen.

Por otro lado, se recolectó el afiche con el título “Create, connect and cultivate at Advanced Placement Institute at SCAD this summer”. El mismo constituye la promoción de un programa de verano, de una semana de duración, en Atlanta, Georgia, en historia

del Arte, literatura inglesa y composición, ciencias computacionales, arte y diseño. La misma fue colocada por la consejera profesional en el escenario escolar en el blog del departamento de consejería. Va dirigido a maestros con el fin de certificarlos para ofrecer cursos de nivel avanzado en su escuela. Adquirirían la información, herramientas y estrategias necesarias, por medio de discusiones grupales, lecturas y el desarrollo de un prontuario. Además, les proveerían acceso al contenido de los exámenes de nivel avanzado e información acerca de cómo son evaluados los exámenes, para así ayudar a sus estudiantes a desempeñarse con éxito. Este documento evidencia una de las tareas o responsabilidades de la profesional de ayuda en colocar recursos para los maestros en el blog del departamento de consejería, que le capaciten para su mejoramiento profesional y colaboración con el programa de consejería. No obstante, María José detalló que la escuela no suele apoyar a los maestros económicamente para actividades de este estilo, y que ningún maestro asistió a esta actividad o se acercó a ella mostrando interés.

PERSPECTIVA DE COLABORACIÓN ENTRE EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

La segunda categoría, *Perspectiva de colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros* (ver Figura 3, p. 78), abarca las subcategorías: *Definición de colaboración y Expectativas de una óptima colaboración*. Entre las ideas presentadas por la participante, se encuentran: la colaboración como la cooperación de ambos profesionales para ofrecer una enseñanza holística; la aportación del componente académico por parte del maestro; y la integración del componente socioemocional por parte del consejero profesional en el

escenario escolar; así como su apoyo al maestro para lograr una educación pertinente y divertida; el referido por parte del maestro hacia el profesional de ayuda; la necesidad de un diálogo abierto y sincero pese a las diferencias, que considere las normas de la profesión (estándares, derechos y deberes); y una mayor comprensión del rol del consejero profesional en el escenario escolar por parte del maestro.

Definición de colaboración

La primera subcategoría, *Definición de colaboración*, recoge la definición de la participante de lo que para ella comprende la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros. A modo de síntesis, María José explicó que la colaboración entre ambos profesionales comprende un trabajo en equipo, en el cual el maestro aporta el componente académico a la educación, y la consejera profesional en el escenario escolar le apoya para que la enseñanza integre el componente social y emocional, y facilite la pertinencia y el agrado de los estudiantes. También conlleva la comprensión de los propios límites profesionales por parte del maestro para referir los estudiantes al consejero profesional en el escenario escolar.

En términos de definición es el hecho de... en términos de lo que puede ser la carga emocional en un salón de clase, el hecho de que el maestro sepa que nosotros somos equipo, de que nosotros queremos apoyarlos en su proceso educativo, en su proceso (...) la educación no es solamente la parte académica de enseñar destreza, sino es la parte esa de la integración social. De hacer la educación divertida y pertinente y ahí nosotros como consejeros podemos entrar y podemos dar muchísimo... Por ejemplo, si en Ciencias se está trabajando paternidad responsable, nosotros podemos

entrar sobre las situaciones y las posibles consecuencias emocionales de un embarazo no deseado por decirlo así; (...) no solamente de la parte científica o la parte académica que trabaja el maestro, sino nosotros entrar con el componente socio emocional: consecuencia, causa y efecto. O sea que, en ese sentido, somos una compañía para el maestro. (...) si hay un estudiante que tiene la confianza de traerte una situación, (...) saber hasta dónde debes llegar tú como maestro y cuándo entonces debes pasar el batón para que entonces el consejero (...) Es este proceso de intercambio de información valiosa de cuáles deben ser los límites, los linderos (...). En términos de definición nosotros somos facilitadores y acompañantes en el proceso socio educativo.

Expectativa de una óptima colaboración

En cuanto a la *Expectativa de una óptima colaboración*, segunda categoría, la participante se expresó acerca de la importancia de la comunicación entre ambos profesionales: que puedan dialogar con claridad para ayudar al estudiante, aunque difieran entre sí; tomando en consideración los estándares y las responsabilidades y deberes éticos. Además, María José mencionó que desearía que los maestros comprendieran mejor su rol como consejera escolar y que esto permitiría una relación más empática entre ellos.

Tener las puertas abiertas. Que la comunicación sea clara, sea genuina, sea honesta. O sea, yo se los he dicho a ellos: “no necesariamente lo que yo te digo a ti es lo que tú quieres escuchar, pero tengo que compartir. Entonces, a través de los estándares, lo que es la ética, lo que son las

responsabilidades y deberes, lo que yo puedo y lo que no puedo hacer... Y que tú seas claro conmigo, y si no estás de acuerdo con algo, que me lo digas.” Y si estamos hablando de un caso de un estudiante: “qué es lo que tú ves versus el análisis que yo pueda hacer para...” Al final del camino, todo lo que queremos es ayudar al estudiante, pero esa comunicación es fundamental.

Por ejemplo, cuando yo tengo una sesión con un estudiante, no es que te aprendas el DSM-5, pero sí es una referencia para mí. De que sí, yo pudiera trabajar terapia, pero no puedo hacerlo en la escuela; y de que sí, hay muchas cosas que yo como consejera puedo hacer, pero no las puedo hacer en este escenario. A lo mejor podrías entender y empatizar un poquito más conmigo a nivel profesional si se entendieras esas cosas.

DINÁMICA EN LA COLABORACIÓN DEL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS

La tercera categoría se titula *Dinámica en la colaboración del consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros* (ver Figura 4, p. 82). Esta abarca tres subcategorías: *Experiencia de colaboración*, *Rol del maestro en la colaboración*, y *Logros obtenidos mediante la colaboración*. Bajo la primera subcategoría se presenta la experiencia de la participante en cuanto a la relación de comunicación, los servicios de colaboración, la frecuencia, y otras actividades del programa de consejería y la escuela. En la segunda, se presentan expresiones entorno a la función del maestro en el programa de consejería y la formación que recibe para este rol.

Y, en la última, se abordan los logros académicos y otros logros obtenidos mediante la colaboración. En general surgen temas como: aspectos de confidencialidad, la colaboración para talleres a los estudiantes, el referido; para cuestiones académicas; el conocimiento del maestro de las funciones del profesional de ayuda; las diferentes vías de comunicación; el diálogo colaborativo semanal; talleres para maestros; la colaboración en actividades de las clases graduandas y para reuniones con los padres, entre otras.

Experiencia de colaboración

La primera subcategoría, *Experiencia de colaboración*, está subdividida en varios tópicos: relación de comunicación, servicios de colaboración, frecuencia en la colaboración, y otras actividades del programa de consejería y de la escuela. En cuanto a la relación de comunicación, María José explicó que, cuando trabaja con un estudiante referido por un maestro, esta no da información al maestro sobre lo trabajado con este, a no ser que requiera un acomodo razonable en la sala de clases. También indicó que tiene comunicación con los maestros ya sea cuando le solicitan un taller, cuando le refieren a un estudiante, o también para cuestiones académicas, por ejemplo, acerca del material que no se ha podido cubrir en clase. Habitualmente, los maestros se comunican con María José por medio de un intercomunicador o ‘intercom’, por teléfono o, en último caso, a través del correo electrónico, para coordinar una cita. La consejera profesional en el escenario escolar indicó gozar de buena relación con los maestros y de confianza. A continuación, sus expresiones:

No, al maestro solamente se le notifica que el referido fue recibido y que se está trabajando. No se le da más información. En el momento en el que más información yo puedo compartir con un maestro, sobre la situación

particular de un estudiante, es cuando un estudiante solicita un acomodo razonable en virtud de lo que tiene que pasar en el salón de clase. (...) donde se está trabajando un “issue” emocional o social, o familiar (...); simplemente se le notifica que se le está dando seguimiento y que se le está buscando servicio.

... cuando un maestro me llama, no es simplemente porque quiere que yo trabaje un taller de su clase o porque quiere referirme un estudiante. Hay veces que es para sentarnos a dialogar sobre temas que está cubriendo en su clase, sobre cosas que no le va a dar tiempo (...) Si es un maestro que, por ejemplo, que coge un grupo en 10, pero lo puede volver a coger en 11, entonces qué es lo que va... cómo va a parar aquí, cómo lo va a trabajar en 11. Para yo saber en términos, por parte de los exámenes estandarizados, los materiales que se cubren y los que no se cubrió, para que entonces eso no afecte a los estudiantes... (...) no es simplemente la parte socioemocional sino también hablamos de sobre aspectos académicos dentro del salón de clase.

(...) ellos me pueden llamar porque hay un teléfono (hay un ‘intercom’), ellos saben que hay un teléfono y me pueden llamar. (...) “¿estás disponible o estás en cita?, porque necesito traerte algo...” (...) y me encuentro con ellos (...) Cuando es algo privado (...) “¿Estás en tu oficina?” (...) O, puede ser, “si tú quieres yo voy a tu salón y hablamos.” O sea, que yo me hago disponible (...) si ellos saben que yo no cojo el

teléfono, saben que estoy atendiendo a alguien. Así que lo próximo era mandarme un correo electrónico.

Bueno, en mi caso, en el equipo de 12, yo me llevo bien con todo el mundo. O sea, ellos saben que, si ellos necesitan y yo puedo proveer, tienen la confianza para acercarse a mí y hablar conmigo.

Fuera de eso, es el hecho de que el maestro, si tiene unas situaciones particulares en su salón de clase... Usualmente también trabajamos con los maestros de salón hogar cuando ellos tengan algún tipo de situación que a lo mejor pueda ser de estrés o de ansiedad (...)

... acompañamos a los maestros a los diferentes pasadías que tenemos en el colegio, por ejemplo, vamos a hacienda cafetaleras: ellos trabajan en la parte de recogido del café y nosotros lo acompañamos y estamos más pendientes de la parte de la seguridad personal de los estudiantes (...)

Sentarnos a hablar: “en esta lección que voy a hacer... ¿qué tú me recomiendas? ¿Qué yo pudiera traer a lo mejor como recurso externo; o tu pudieras integrarte a esta clase como recurso en este tema en particular?”

Porque nosotros tenemos una plataforma que los maestros entran todas sus notas, y tenemos una persona que es la persona que también trabaja las transcripciones de crédito (...) Ella baja una evaluación de los números, nos lo envía (...) yo veo en 12 quiénes están en la cuerda floja, y ahí es que empiezo. Número 1, me pongo en contacto con el maestro: “dime, ¿qué te debe?, ¿qué te falta?, ¿qué no tiene?, ¿qué no te entregó...? Para saber cuándo llame a papá o consiga a mamá y le diga: “mira, tiene esta

nota por esto, por esto, por esto. El maestro está dispuesto a hacer esto, esto, esto, esto.” (...) Hablo con el estudiante y le digo: (...) “hablé con tus maestros ‘x’, ‘y’ me dicen que les debes esto, esto y esto; y que el maestro está dispuesto a recibirte esto y esto, y esto y esto.” “Ah, pues yo lo entrego.”

Por cuanto se refiere a la frecuencia en la colaboración, la consejera profesional en el escenario escolar indicó que todas las semanas entra en comunicación con los maestros por alguna preocupación que estos puedan tener. Con respecto a los talleres de capacitación para los maestros relacionados al programa de consejería, suelen ofrecerse a principios y a finales del año.

Mira, yo te diría que todas las semanas; no todos los días, pero todas las semanas me encuentro con compañeros, con uno de los colegas de mi grupo, de mi grado para ver: “ok, mira, vamos a trabajar esto en esta clase, estoy viendo esta situación; qué tú crees que deberíamos trabajar...”

Pues mira, nosotros, usualmente, (...) para principios de semestre, principios de año académico, trabajamos lo que son leyes que regulan la profesión; sobre manejo de los estudiantes con acomodados... Talleres de ayuda, en términos de ayuda emocional; eso se hace siempre a principios de año. Una vez al año.

... siempre se dan talleres a inicio de curso y se dan talleres a finales de curso. Dependiendo que veamos una necesidad de algo particularmente socioemocional en los maestros, pues entonces se puede dar un taller a final de curso.

En cuanto a la colaboración en las actividades a nivel de escuela, María José mencionó algunas como: reuniones con padres; campañas de prevención ante el abuso sexual y la violencia de género, la ‘entrada’ y ‘despedida’ senior, los torneos, las graduaciones y los ‘pep rallies’ (sobre todo en cuestiones organizativas). Además, se hace referencia a un documento: un afiche colocado por María José en el blog de la escuela, invitando a una actividad fuera de la escuela para estudiantes y para maestros de STEM.

... lo hizo mi compañera, no lo hice yo... yo simplemente la apoyé en el proceso, (...) era el mes de la prevención sobre abuso sexual y violencia de género (...) se trabaja, se realizaron talleres y se hizo una campaña de medios dentro de la escuela (...) esto lo hacemos entonces en coordinación con los maestros de Ciencias y maestro de Salud. (...) “¿En qué te puedo ayudar, en qué te puedo colaborar?” Porque ciertamente nosotros estamos pendientes de lo que sucede, pero el maestro es el termómetro (...) puede ver entonces lo que está sucediendo con algunos estudiantes.

En el caso de los papás, a menos que sea estrictamente necesario (...) yo trato de no intervenir y le dejo ese espacio al maestro porque también es esta cuestión de que el maestro se sienta empoderado (...) Si yo veo que la situación se está saliendo de control, o que es imperativo que yo intervenga, pues sí lo hago.

Mira las despedidas “seniors”, la entrada “seniors”, en los torneos...

Nosotros nos involucramos en todo.

Pues yo, usualmente, si hay un equipo nuestro que está organizando la actividad, yo me pongo a la disposición (...)

Pues mira en las graduaciones, trabajar con el libreto; dividir entonces las medallas; verificar los promedios; dividir los paquetes que se le van a dar a cada uno de los estudiantes. Ayudo a la de “National Honor” con las esclavinas (...) ese tipo de cosas.

Teníamos los “pep rallies” y, pues, si teníamos que disfrazarnos de pollito... (...) con tal de mantener a los muchachos animados (...)

Para la revisión de documentos fue considerado el afiche de un programa de verano de dos semanas (de día completo) con el título *Ignite*. La consejera profesional en el escenario escolar extendió la invitación a los maestros y estudiantes colocando el afiche en el blog del departamento de consejería para el beneficio, tanto de los estudiantes, como de sus padres y maestros. Este programa tendría como objetivo: enseñar conceptos de ciencias biológicas de uso frecuente en los laboratorios modernos; exponer a los estudiantes a diferentes carreras en el campo de las ciencias biológicas; afinar la capacidad de análisis científico y destrezas de presentación en los estudiantes; demostrar el impacto positivo del descubrimiento de las ciencias para la vida humana y la sociedad; y proveer a maestros de ciencias de escuela superior las herramientas necesarias para incorporar experimentos prácticos al currículo. Las actividades de estas dos semanas abarcarían el aprendizaje de conceptos científicos, la realización de experimentos para la solución de un problema dado; el aprendizaje de hechos históricos relacionados; y la oportunidad de conocer el ‘día a día’ de varios profesionales en el campo de las ciencias por medio de visitas de campo. En cuanto a los maestros, estos

serían convocados dos días antes de la llegada de los estudiantes con la intención de entrenarlos para ser monitores de los estudiantes durante los experimentos. Ningún maestro o estudiante de la escuela participó de este evento. Sin embargo, muestra la colaboración que presta la consejera profesional en el escenario escolar a los maestros en orientarles acerca de actividades fuera de la escuela para su capacitación profesional, en su labor de proveer una educación pertinente, y en directo beneficio del desarrollo ocupacional de los estudiantes.

Rol del maestro en la colaboración

La segunda subcategoría, *Rol del maestro en la colaboración*, evidencia el imprescindible papel del maestro en la atención de los estudiantes. Según María José, el maestro es quien advierte, en primer lugar, la necesidad que puede estar mostrando el estudiante; quien ofrece esa información inicial, que lleva al consejero profesional en el escenario escolar a esa primera entrevista con el estudiante. María José detalló el valor de la información que provee el maestro en cuanto ofrezca evidencia empírica, no, en cambio en posibles presunciones.

...un maestro, número uno, es el ente que refiere porque es el (...) que puede ver que se está dando una situación en el salón, el que puede ver un cambio de ánimo drástico en un estudiante. (...) O sea, que él es la punta de lanza, es el enlace que puede que... vital que tiene un consejero dentro del salón de clase con los estudiantes a los que ofrece servicio. Segundo, el maestro también nos puede dar esa información valiosa de cuándo fue que te diste cuenta (...) ¿El estudiante te ha comentado algo...? O sea, la información inicial, antes de que pueda haber una entrevista, me la hace el

maestro.

... un maestro me puede decir: “mira, fulana, cuando tengas un ratito (...) Te quería comentar algo que estoy viendo en ‘x’ fulanito. Lo vi hace un mes... Lo veo cambiado, he visto unos cambios en su físico. La manera en que él desarrollaba su trabajo cambió, está olvidadizo o reacciona de una manera abrupta y él no era así.” (...) Yo: “¿Cuáles son estos cambios? ¿Desde hace cuánto tiempo?” Y entonces, me refiero formalmente al estudiante (...) Yo le digo que por favor me deje saber sobre otras cosas que pueda estar viendo en lo que yo entonces concierto la cita con el estudiante (...)

O sea, que el maestro son tus ojos (...) también dentro de lo que trae el maestro uno tiene que ver lo que puede ser, a lo mejor, presunciones del maestro versus a mí lo que me interesa es la evidencia empírica (...) “¿qué estás viendo a nivel conductual?, dame evidencia.”

En cuanto a la formación que recibe el maestro para el ejercicio de su rol, la participante expresó su colaboración con los maestros coordinando para ellos talleres que le permitan mejorar en su desempeño en el salón de clases e innovar. Entre los temas a exponerles podrían encontrarse: el rol del consejero profesional en el escenario escolar, la necesidad de referir, la importancia de mantener informados a los padres; y otros que le capaciten para identificar necesidades en los estudiantes. Se han ofrecido algunos como: la risoterapia en el salón de clases, los acomodos razonables, y las leyes concernientes al ámbito educativo. María José indicó que los maestros deben estar conscientes del apoyo que puede brindarle el consejero profesional en el escenario escolar. Luego de las

expresiones de la participante, se presenta un recurso para la formación del maestro, facilitado por la consejera profesional en el escenario escolar por correo electrónico a una maestra.

Número 1, podemos traerle recursos externos que puedan entonces también aportar en diversas áreas de su quehacer educativo. Ejemplo, no necesariamente tengo que ser yo la que dé el taller, puedo buscar recursos en la comunidad y el maestro entonces los continuará utilizando en diferentes cursos, y puede entonces agregarle un aspecto diferente, una dimensión distinta y que la clase no sea monótona. (...) ponerlos al día sobre las diferentes situaciones o las nuevas tendencias que puede hablar. No en la parte de consejería porque no pretendemos que sean consejeros pero, por ejemplo, que sepan claramente qué es lo que yo hago dentro de la escuela, qué puedo hacer como consejero fuera de la escuela para que entonces entienda por qué, a veces, la necesidad de referir... Por qué entonces yo tengo unos límites al trabajo que yo realizo en la escuela, para que entonces sepan en qué momento hay que referir a un estudiante y por qué hay que hacerlo. En qué momento hay que llamar a los padres cuando vemos una situación, porque a veces los maestros: “no, pero esto lo resolvemos acá...”, y yo: “no (...) Hay que llamar a los padres por esto. (...) tenemos una responsabilidad; son menores.” (...) compartir información valiosa que sirve para que entonces él pueda desarrollar unas áreas en la escuela, sabiendo que tiene un apoyo diferente fuera del salón

de clase (...) y que le puede dar otros recursos también dentro de sus quehaceres.

(...) buscamos recursos, o sea, cómo es la risoterapia dentro del salón de clases que te puede ayudar entonces a bajar los niveles de estrés. (...) las leyes que protegen a un estudiante que tiene acomodo razonable; y cuál es la responsabilidad del maestro (...) leyes que median dentro de lo que es una escuela, donde el maestro tiene que estar consciente de cuáles son sus responsabilidades, sus deberes y, en términos de consecuencias legales (...)

Si es un taller que proponemos nosotros, lo organizamos nosotros.

Sí, a lo que se aspira es a eso: de que el maestro tenga todas las herramientas necesarias posibles para identificar patrones, conductas, que puedan ser banderas de situaciones que se estén dando y poderlas referir adecuadamente y a tiempo. O sea, es parte de cuando se trabaja y se lleva la información a los estudiantes; también se le llevan a los maestros, tal vez en un formato diferente... Pero es para eso, para que entonces tu tengas las herramientas y, si tu vez algo raro, no lo pases por alto. Y lo refieras, y lo traigas. O sea, de que no te sientas que no tienes las herramientas para identificar algún tipo de conducta y poderle proveer ayuda a ese estudiante. Porque, ciertamente, (...) los ojos de nosotros en el salón de clase son los maestros.

Otro documento considerado para el análisis fue un correo electrónico que dirigió la consejera profesional en el escenario escolar a una maestra encargada de impartir un

curso de nivel avanzado. El mismo lee: “Hola (...) Te comparto esta información para tu curso de AP.” A continuación, se incluía una columna redactada por uno de los miembros de *Wow Writing Workshops*, organización que tiene como propósito brindar apoyo en el proceso de redacción de ensayos para la entrada a la universidad; y va dirigida tanto a estudiantes como a profesionales en campo de la educación. La columna trataba acerca de algunos consejos para un buen cierre de ensayo. Al pie de la columna se brindó un enlace para acceder a conferencias libres de costo para estudiantes y profesionales. Este documento muestra la colaboración de la consejera profesional en el escenario escolar para facilitar recursos a los maestros para su labor en los cursos de nivel avanzado.

Logros mediante la colaboración

Con respecto a los logros mediante la colaboración, la participante presentó varios, clasificados bajo *Logros académicos* y *Otros logros*. En cuanto a los logros académicos, María José explicó que puede suceder que un estudiante esté manifestando unos cambios y, al maestro comunicárselo, ella puede establecer comunicación con los padres y dar con el motivo. Esta colaboración facilita poder brindar el apoyo que el estudiante necesite en ese momento. También, ha tenido buenos resultados el diálogo con los maestros, por ejemplo, en torno al bajo desempeño de los estudiantes en una evaluación. Esto ha ayudado al maestro a manejar esta situación de manera asertiva con sus estudiantes. Las siguientes líneas muestran lo anterior.

Hay maestros, por ejemplo, los maestros se dan cuenta: “mira, este nene no me está funcionando bien en esta clase por esto.” El hecho de yo identificar, verificar, el estudiante tiene acomodo razonable, no tiene acomodo razonable; llamar a los papás... “Mira, está pasando en el salón

clases, ¿han notado algo raro?” “Ay, es que lo vamos a llevar a evaluar.”

“Ujum. Pues, si me das esa información y la compartes conmigo...” Digo, obviamente, yo no te puedo ofrecer el acomodo razonable hasta que no me traigas la evaluación, pero sí le puedo dejar saber al maestro que está en este proceso y de que puede ser que ocurra un cambio. En su modificación, hay maestros que lo que hacen entonces es que se sientan con el estudiante y le dicen: “quédate después de clase que yo te voy a ayudar con unos trabajos para que puedas entregar.” (...) En términos académicos, hay veces que un maestro dio una evaluación y todo el mundo se fue ‘a juste’. (...) (Ya esos no son tantos aspectos que me competen a mí, eso ya lo trabaja más directamente la coordinadora con ellos). Pero hay veces que se sientan a hablar: “ay, chica, me preocupa porque este material se dio de esta manera y se fueron todos ‘a juste’”. Y yo les digo: “a lo mejor es que están cansados, vamos a ver esa posibilidad, dialogar con ellos; tráelos, no a manera de regaño, sino a manera de: vamos a sentarnos a hablar de lo que pasó en este examen.” Y mira, cuando tú lo traes en ese “approach non-threatening” los nenes... “Pues mira: pasó esto...”; y son más comunicativos.

Otros logros manifestados por María José fueron la confianza de los maestros para acercarse a la consejera profesional en el escenario escolar y referir, así como comprender la importancia de hacerlo; y la integración de algunas técnicas de consejería en el salón de clases que ha colaborado a la comodidad de los estudiantes y a una mejor relación con sus maestros. Un correo electrónico de una maestra consultando acerca de

un acomodo razonable para un estudiante con discalculia, se presenta luego de las expresiones de María José.

Pues es el hecho de que los maestros se sientan más cómodos cuando ven algo; el hecho de poderlo traer a la oficina; de sentir que no están traicionando al estudiante porque comparten una información, sino de que es necesario que esa información sea compartida para poder ayudarlos; de que él no tiene que asumir esa responsabilidad. De hecho, de que no la debe asumir porque legalmente le puede afectar. Eso ha sido positivo, de que él entienda que es importante: “si vez algo: tráelo, (...) para nosotros poderte decir y poderte ayudar y darte seguimiento en el caso.”

Obviamente, dentro de lo que te compete a ti como maestro versus lo que me compete a mí como consejera.

...yo me paso enviándole información sobre “mindfulness” a los maestros; y de ejercicios, mándalas, y estas cosas. (...) Son unas técnicas para trabajar con la parte de la respiración, la reflexión, la introspección con los estudiantes; pero lo han incorporado en el salón de clase (...) “Hoy no vamos a hablar de la Guerra Fría; hoy vamos a hacer este ejercicio.” Y es diferente y es ameno, y los conecta más con sus estudiantes. Los estudiantes se sienten más cómodos con ellos porque no siempre es lo mismo, sino que “con este maestro hay el espacio para hacer esto.”

Obviamente no son todos los que lo hacen, pero muchos lo han incorporado a su salón de clase.

Bajo esta última subcategoría se evidenció un correo electrónico de una maestra con fecha de noviembre del 2020, dando seguimiento a la consejera profesional en el escenario escolar con respecto a la coordinación de un acomodo razonable para un estudiante con diagnóstico de discalculia. El correo lee:

Saludos (...) Te escribo para darle seguimiento a una conversación que tuvimos sobre los estudiantes con discalculia (...) ¿Has podido indagar a cerca de un acomodo que podamos brindarle (...)? Estaba pensando darle solo un problema y que él se grabe resolviéndolo y explicándolo. Me dejás saber qué crees.

Aquí se demuestra la colaboración de ambas profesionales para propiciar el éxito académico en estudiantes que requieran acomodos razonables por alguna condición de salud física, emocional y/o cognitiva.

EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR EN ESCUELAS PRIVADAS DEL NIVEL SUPERIOR Y LOS MAESTROS: RETOS EN EL PROCESO DE COLABORACIÓN

La cuarta categoría tiene por título *El consejero/a profesional en el escenario escolar en escuelas privadas del nivel superior y los maestros: retos en el proceso de colaboración* (ver Figura 5, p. 95). Esta contiene las subcategorías *Retos en torno a la colaboración* y *Recomendaciones para la colaboración*. Bajo la primera subcategoría se incluyen temas como: la escasez de espacios para la colaboración; poco reconocimiento de las funciones del consejero profesional en el escenario escolar; indiferencia de los maestros ante el bienestar del estudiante; relaciones conflictivas de los maestros con la directora y con los padres; acoso escolar y afecciones psíquicas en los estudiantes. En

cuanto a la segunda subcategoría, *Recomendaciones para la colaboración*, se encuentran: una mayor disponibilidad del consejero profesional en el escenario escolar y reconocimiento de su labor; y maestros adiestrados en temas concernientes al programa de consejería escolar.

Retos en torno a la colaboración

En la primera subcategoría, *Retos en torno a la colaboración*, María José mencionó dos retos relacionados a lo que es la organización escolar. El primero, se refiere a las dificultades para entablar diálogo colaborativo a causa de la limitación de horarios disponibles para ella. Y el segundo, el desconocimiento del personal administrativo de la labor del consejero profesional en el escenario escolar, por lo que pretenden encargarle unas responsabilidades que no tiene, por ejemplo, con respecto a las consecuencias por la conducta de un estudiante. Así lo expresó la participante:

Para ayudarle, por ejemplo, tengo un estudiante: “ok, te atiendo ahora.” “Pues entonces, ¿cuándo te puedo llamar?” Hay veces que él quisiera llamarme ahora. Y yo: “ahora no puedo porque tengo a un estudiante en la oficina. Tan pronto yo termine con el estudiante yo te llamo.” “Ah no, a no es que después tengo clase...” (Frustrada) Ahhhhhh. La queja no es porque no le damos la ayuda, la queja es que yo quisiera llamarte ahora y no puedo.

...yo entiendo que la pandemia nos permitió hacer unos logros en términos administrativos. Porque se dieron unos casos donde se tuvo que explicar... “No, porque entonces usted consejera hace esto.” Y yo: “no, yo

consejera no puedo hacer esto. Eso le toca a usted, que es administrador; yo no soy administradora. A mí lo que me corresponde es apoyar socioemocionalmente al estudiante. A mí lo que me toca es trabajar con los aspectos de salud mental del estudiante, de la comodidad del estudiante. Yo no tengo que trabajar nada de investigaciones, de por qué esta conducta puede resultar en una posible suspensión o expulsión.”

En cuanto a los retos suscitados por relaciones de conflicto entre los miembros de la comunidad escolar, en primer lugar, se propone la relación entre el maestro y los estudiantes. La participante explicó que la actitud del maestro puede resultar en una mejor o peor relación con sus alumnos. Algunos maestros, por ejemplo, dan su clase por cumplir, sin preocuparse porque ocurra un verdadero aprovechamiento de parte de los estudiantes, o por su bienestar. En palabras de María José:

Pues hay algunos maestros que se aman, y hay otros maestros no que se aman tanto; y aquí no necesariamente es por materia, es por actitud más que nada. Obviamente, pues hay de todo.

Por ejemplo, tenemos un maestro de Matemáticas (...) Lo que hace la diferencia con él es que él está bien pendiente de todos los estudiantes. Eso duplica la carga de trabajo para él, pero él los mueve, los motiva; pregunta: él no se mueve de un tema hasta que está seguro de que todo el mundo está en la misma página. Que, incluso, siendo por cámara, él está bien pendiente del “body language”. Es más, dice: “Fulano, cuando todo el mundo apague cámara te me quedas; para hablar con ese chico; y no necesariamente es de Matemáticas...” Es: “cómo estás, qué está pasando,

cómo está todo.” Ese toque personal que él tiene: los nenes lo adoran, (con énfasis) lo adoran. (...) Ese carisma que tiene ese ser humano... Esa sensibilidad que tiene. El, por ejemplo, vio uno que se le estaba descompensando, y le dijo: “Fulanito, apágame la cámara que yo creo que estás teniendo problemas con el internet.” Inmediatamente entonces me llega un texto a mi celular: “Desconecté a Fulano porque no se veía bien.” Para que yo pudiera entrar y llamar a Fulano, a ver qué está pasando. Pero es esa... él es maestro de vocación, y se le nota; él se lo goza. Pero, entonces, tengo otros que es, pues... “éste es mi trabajo, yo doy mi clase: si entendiste bien, fantástico; si no entendiste bien, fantástico también, pero ya cubrí el material. Y ahí tú ves la diferencia: misma materia, misma clase, resultados diferentes.

Por otro lado, están las relaciones conflictivas entre maestros y los padres de los estudiantes. Hay padres que pueden ser un poco intimidantes y agresivos; y entonces, para las reuniones que deban sostenerse entre padres y maestros, María José los acompaña y le sirve de testigo. A continuación, las palabras de la participante y la referencia a un correo electrónico que le dirigió una maestra expresando su preocupación en torno a una madre con actitud desafiante, y solicitando ayuda:

Yo no me hago disponible para procesos disciplinarios, y eso la Administración lo sabe (...) Pero si un maestro se siente incómodo e inseguro de sentarse con unos papás, yo lo acompaño; yo soy su testigo. (...) Ahí sí, es otro servicio que ellos saben que pueden contar conmigo. Cuando sabemos que a lo mejor nos vamos a encontrar con un papá que

sabemos que puede ser un poquito intimidante y agresivo, yo le digo: “no vayas solo, yo voy contigo.” Para que no haya un “él dijo”, “tú dijiste”, no: “esto fue lo que pasó...”

En cuanto al correo electrónico, este fue enviado por una maestra, tanto a María José como a su colega consejera profesional en el escenario escolar. El mismo muestra la dificultad que enfrentan los maestros para el trabajo con padres. El mensaje lee:

Buenos días (...) Adjunto le envié un email que recibí de la madre de (...). Hoy de 12:00pm-12:30pm he coordinado una reunión para discutir el asunto. Siento que las expresiones de la madre fueron amenazantes y quiero informar oficialmente que no me siento segura hablando con ella a solas. Si es posible, y si alguna de ustedes me puede acompañar en la reunión, se los voy a agradecer.

Al cuál María José responde: “Yo te acompaño, ¿en dónde la vas a ver? ¿(...) quieres que sea en mi oficina?” Este documento evidencia el acercamiento de los maestros a la consejera profesional en el escenario escolar para el trabajo con padres desafiantes.

Por su parte, en torno a las relaciones de conflicto entre los maestros y la administración escolar, la participante expresó que la principal puede ser muy rígida con la facultad. Por otro, indicó que surgen problemas de comunicación porque la administración escolar puede no hacerse cargo de algunas situaciones del día a día en la escuela, y -por no respetar la jerarquía organizacional- se crean malentendidos, y se viola el derecho del maestro a exponer su postura en los asuntos. Los siguientes fragmentos sostienen lo antes mencionado:

La principal... (...) a veces puede ser rígida (...) sí hay unas reglas (...)
Pero no te puedes olvidar que trabajas con seres humanos (...)

... el desfase que hay en la comunicación (...) como la Administración no
está involucrada totalmente en lo que es el proceso del día a día con los
maestros y lo que puede estar pasando en un salón de clase, eso a veces
puede ser un problema...

Hay cosas que lo puede resolver la coordinadora (...) pero, se lo traen a la
principal, y entonces ya se le va de las manos a la coordinadora. (...)
siempre se habla de las jerarquías organizacionales, pero hay veces que no
se siguen (...)

... tú no puedes asumir que el maestro, por ejemplo, lo está haciendo mal,
si el maestro ni siquiera sabe que hay un papá protestando en la oficina de
la principal. O sea, tienes que darle ese espacio a ese maestro para que se
defienda, o para que dé explicaciones de qué es lo que está pasando o por
qué está pasando lo que está pasando. (...) es la parte ética de humanidad,
de humanización de procesos. De que todo el mundo tenga su derecho a
expresar la situación y cómo resolverla.

En cuanto a los retos para la colaboración, María José indicó que, entre las
situaciones ocurridas en la escuela, han tenido casos de acoso escolar, de suicidio y de
ideación suicida. La participante opinó que, aun cuando esas situaciones se han intentado
prevenir con distintas intervenciones, los esfuerzos no logran suprimirlas del todo; hay
estudiantes que no logran internalizar esas ayudas. A continuación, sus expresiones:

...casos de acoso que hemos tenido en el pasado (...) cuando son casos graves, nosotros hemos tenido en el pasado casos de suicidio y de ideaciones suicida, estudiantes que hemos tenido que referir. O sea, y eso es en tiempos normales.

O sea, pero el ser humano también tiene sus momentos donde: “ok, me lo dijiste, pero yo lo voy a hacer como quiera”. O “me encuentro en una situación donde lo que me dijiste no me hizo clic”, o “lo guardé en lo más profundo de mi cerebro; y estoy pasando por esta depresión y me siento desamparado, me siento desolado, y no busco ayuda porque eso nadie me lo va a dar.” Hay un poquito de todo. Siempre la prevención... Por lo menos todos los años se trabaja prevención de algún tipo en la escuela. O intervenciones en grupos pequeños, intervenciones en grupos grandes, intervenciones de clase, visitas de recursos externos... Se habla del tema, pero siempre Lo que puede es minimizar los casos, pero no quita que haya un caso que se dé.

Retos para la colaboración

La segunda subcategoría, *Recomendaciones para la colaboración*, recoge los comentarios de María José acerca de las prácticas que le han sido efectivas en la colaboración con maestros, y otras recomendaciones que facilitarían en gran medida la colaboración entre los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros. En primer lugar, sugiere que la promoción a la “política de puertas abiertas” ha servido para que los maestros acudan a ella cuando lo necesiten. Luego, con expresión anhelante, indicó que sería ideal contar con más ayuda en el departamento de consejería, por

ejemplo, para labores clericales, y que fuesen más consejeros; y así tener mayor disponibilidad para ellos. Expresó la importancia de que se reconozca, a nivel de sistema educativo, la trascendencia de la labor del consejero profesional en escolar. Por último, desearía que los maestros poseyeran mayor conocimiento de las leyes de confidencialidad, que supieran identificar las necesidades y se los refiriesen, y tener la oportunidad de brindarles más charlas en torno al aspecto socioemocional en los estudiantes.

Mira, la política de puertas abiertas con los maestros nos funciona muy bien. (...) siempre y cuando no tenga un cliente en la oficina o no esté en una conferencia, pero que el maestro sepa que, si él viene a sentarse conmigo para consultar algo, para buscar ayuda o para buscar información, yo estoy ahí. Que él sepa que yo estoy dispuesta y disponible para ayudarlo en su proceso, para apoyarlo, para darle las herramientas que necesita; y que la comunicación sea abierta.

(Con expresión de anhelo). Que tengamos una secretaria en el departamento, que yo no tenga que hacer más citas; que en vez de ser dos consejeras seamos seis, dos para cada grado. O sea, que los maestros sientan que pueden llamar y que van a tener un consejero ahí dispuesto y disponible. Que ya en términos de confidencialidad y lo que son todas las leyes ellos están claros, y entonces no se enojan cuando yo les digo que nos le puedo contar algo; que no puedo compartir la información... Que no es chisme; que es una situación personal... Que ellos inmediatamente

puedan identificar en el salón de clase que está pasando algo y me lo traen a mí.

Yo te digo que esa es la utopía del consejero. Nosotros queremos hacer de tripas corazones, y la realidad es que hay veces que no damos abasto. Y, dentro de todo yo me considero bendecida. En mi escenario yo no soy la única, somos dos. En el escenario previo éramos uno por grado. O sea, eso es utópico y eso no pasa en todos sitios, y yo estoy consciente de todo eso. Pero el hecho es que, si las escuelas, si el sistema educativo se diera cuenta de la importancia de tener más consejeros (con énfasis) en todos los escenarios... Porque, obviamente, ahora es que están empezando a haber consejeros en elemental, pero, o sea, eso es nuevo. O sea, que haya un consejero, que haya dos consejeros en escuela elemental, un consejero en intermedia, un consejero en superior, eso es utópico. O sea, y nosotros somos importantes. O sea, nosotros somos, fundamentalmente, la diferencia entre las situaciones que se dan en una escuela para que haya, para que los estudiantes sean exitosos. Cuando entiendan eso, entonces viviremos en el paraíso. Ay... (suspiro) traerles más charlas de temas relevantes a nivel socioemocional, no porque -de nuevo- yo pretenda que ellos sean consejeros, eso no es. Pero que si ellos entiendan el tipo de trabajo que yo realizo en términos de qué es lo que está detrás.

IMPACTO DE LA PANDEMIA POR CORONAVIRUS EN LA COLABORACIÓN ENTRE EL CONSEJERO/A PROFESIONAL EN EL ESCENARIO ESCOLAR DEL NIVEL SUPERIOR DE ESCUELAS PRIVADAS Y LOS MAESTROS

La quinta y última categoría lleva por título *Impacto de la pandemia por coronavirus en la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas y los maestros* (ver Figura 6, p. 102). En esta se presentan las siguientes subcategorías: *Necesidades del programa con mayor protagonismo, Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar, Necesidades de los estudiantes, Necesidades de los padres o encargados, Rol del maestro, y Retos para la administración escolar*. En términos generales se tratan asuntos como: orientaciones por medio de infografías, mínimas intervenciones individuales en periodos de clase, recursos para los maestros para el manejo del “burnout”, dificultades para la coordinación de citas con los padres, la confusión del rol del consejero escolar en el escenario escolar; la creación de infogramas para estudiantes y padres, la limitación de horarios disponibles para la colaboración; falta de motivación e indiferencia en los estudiantes, sus deseos de interactuar con otros y aumento en frustración, ansiedad y la depresión; y dificultades para adaptarse a la modalidad virtual; ausencia estudiantil y retraso en la entrega de trabajos; la responsabilidad de los padres de la supervisión de la educación en línea; continuidad en la colaboración consejero-maestro; dificultades de los maestros para cubrir el material de la clase, poco tiempo de planificación, mayor carga de trabajo y afecciones a su salud mental; retos asumidos por la administración escolar para corroborar la asistencia a clases; y en la toma de decisiones frente a las necesidades de la comunidad escolar y ante la situación de incertidumbre creada por la pandemia.

Necesidades del programa con mayor protagonismo

La primera subcategoría, *Necesidades del programa de consejería con mayor protagonismo*, María José expresó el reto de llevar la orientación a los estudiantes a través de los medios digitales, así como brindar recursos a los maestros para manejar el propio 'burnout'. También, el hecho de evitar intervenciones con los estudiantes durante los periodos de clase, y comunicar al maestro si lo hiciera. Asimismo, la complicación en los procesos para la coordinación de citas con padres y el seguimiento; y las dificultades para que comprendan el rol de la consejera profesional en el escenario escolar y sus límites frente a la acción disciplinaria hacia los estudiantes.

Pues mira, el hecho de ponernos creativos con las cápsulas, con las infografías, con hacer videos motivacionales... El entonces estar buscando recursos para poder compartir con los maestros; trabajar el 'burnout' que puedan tener. Tratar de no interrumpir las clases mucho cuando tengo que ver a un estudiante, y que ellos sepan que los tengo yo, porque entonces los estudiantes... se le desconectó de la clase y yo lo tengo en mi oficina virtual. O sea, trabajar ese tipo de cosas con ellos, y las coordinaciones de intervenciones que ellos quieren que hagamos para ellos.

Ha sido bien difícil tratar de coordinar entonces el tiempo de reuniones con los papás (...) el hecho de que, por la misma dificultad del tiempo, hay veces que te reuniste después de lo que es tu horario regular de trabajo, cuando tú lo que quieres es apagar la computadora porque ya estás 'hasta aquí'; o sea, te quieres desconectar, pero sabes que tienes que dar el servicio, sabes que te tienes que comunicar con los papás. Entonces qué

hora podemos hacer esas coordinaciones para poder proveer servicio a las familias. (...) y, por ende, poder proveer servicio a nuestro cliente que es el estudiante. O sea, para mí eso ha sido bien difícil, el hecho de las coordinaciones de las citas, el seguimiento. (...) Cuando quieren echarle la situación de disciplina a un consejero; y yo no puedo asumir eso porque entonces el estudiante tergiversa mi función, y no va a venir a mí a buscar ayuda porque yo fui el ente disciplinario. (...) O sea, el hecho de que entiendan cuáles son las responsabilidades del consejero, se exagera también con la pandemia; porque está todo el mundo complicado... “Ah, no, que me ayudes, que tengo a este estudiante que lo cogieron copiándose en el examen...” Y yo... “Cuando lo castiguen, entonces yo intervengo para trabajar la parte emocional.” (...) Es que la Administración y los maestros entiendan eso.

Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar

Bajo la subcategoría *Labor del consejero/a profesional en el escenario escolar*, la participante explicó que, durante este tiempo, trabajó con infogramas para estudiantes y padres con el fin de ayudarles a manejar la situación de la pandemia; en lugar de realizar intervenciones grupales ‘en vivo’. Mencionó la dificultad que ha encontrado para coordinar y establecer los momentos para reunirse con los maestros por las múltiples responsabilidades de cada uno. Por otro lado, explicó cómo se ha facilitado la comunicación por medio de la plataforma online, por donde los maestros pueden comunicarse con ella de modo inmediato ante una situación en la sala de clases. También,

a raíz de la pandemia, trabajó un taller para maestros (el mismo para tres grupos) acerca del manejo de las emociones y el ‘burnout’.

...ahora con lo de la pandemia utilizamos mucho los infogramas para dar entonces consejos o sugerencias a los estudiantes y a los padres para poder manejar el hecho de estar en este encerramiento. (...) hacíamos cápsulas informativas, hacíamos videos inspiracionales para mantener el ánimo de los estudiantes (...) no podemos tener intervenciones personales.

En mi caso lo complejo ha sido el poder hacer tiempo de contacto. Dentro todas las responsabilidades que tienen ellos versus la responsabilidad que tengo yo, el tiempo de sentarnos a reunir... Ha habido momentos en que, finalmente, nos hemos sentado a las 3:30 porque no hay de otra (...)

...también tengo mamás que escriben: “mira, (...) esta situación en casa: ¿cómo lo podemos trabajar? Pero aquí los maestros (...) “Mira, fulano de tal no me prendió la cámara. Fulano de tal no está conectado.”

O sea, que ahora ya hay otros vehículos donde, si no me puedes conseguir (...) tú me puedes avisar por la plataforma y es en tiempo vivo (o sea que yo estoy viendo lo que me estás escribiendo en el momento en que me lo estás escribiendo). Por ejemplo, yo puedo a lo mejor, estar atendiendo a un estudiante en mi oficina por una parte ocupacional que no es algo de peligrosidad, ni que necesite una contestación de inmediatez, pero a lo mejor el maestro está teniendo una situación en el salón de clase, y quiere que yo entre a su salón de clase y vea lo que está pasando, y me escribe por la plataforma, y me envía una invitación, y yo puedo entrar de manera

inmediata al salón de clase. Me disculpo con el estudiante: “mira, te vuelvo a citar, tranquilo”; y me voy a ver qué es lo que está pasando en el salón de clase.

En este caso, por la pandemia (...) hubo otra serie de talleres de trabajo con los maestros. Se dividieron en grupos, no eran todo el mundo junto (...) para manejar las emociones y el ‘burnout’, se dieron tres sesiones.

Necesidades de los estudiantes

Para la tercera subcategoría titulada *Necesidades de los estudiantes*, se evidencian los múltiples retos que desató la pandemia para los alumnos. En resumen, María José expresó que el ánimo de los estudiantes se afectó, estaban sobrecargados y desmotivados. Fue difícil el encierro y verse imposibilitados de interactuar con otros. La frustración y ansiedad fue en aumento. María José dio el ejemplo de un estudiante que se deprimió. La adaptación a las clases virtuales fue difícil para muchos. Hubo quienes la falta de motivación los llevó a la indiferencia por sus responsabilidades académicas: se ausentaban a las clases en línea, entregaban trabajos tarde... También, María José opinó que las clases virtuales no permiten desarrollar unas destrezas sociales que forman parte del aprendizaje. Los siguientes segmentos muestran lo antes señalado:

... a través de los medios haciendo campaña para mantener la motivación y para mantener entonces el ánimo de los estudiantes. Que vimos que se afectó mucho, a pesar de los esfuerzos que tuvimos (...) las frustraciones que tienen los estudiantes, ellos se sobrecargan, están desmotivados. (...) la pandemia los secuestró en su casa. El hecho de que ellos quieran salir,

quieren compartir... Los casos de frustración y ansiedad han aumentado, por lo tanto, lo que tú podías tener en un momento normal, se duplica en términos de estudiantes y situaciones. (...) yo tuve un estudiante (...) era uno de los chicos difíciles, verdad... Empezó la pandemia, fue bien difícil para él acoplarse al trabajo desde su casa. Yo no había visto ser humano más feliz de regresar a la escuela que ese individuo. (...) y una semana después que nos encierran, ese niño se nos deprimió, se me descompuso (...) cuando se dio un examen estandarizado, que se dio permiso para darlo presencial: o sea, yo no había visto ser humanos más felices de venir a coger un examen en su vida (...) en la escuela superior había estudiantes que ya en marzo habían tirado la toalla. O sea, “si me cuelgo me cuelgo, no voy a hacer más nada.” “No quiero prender la computadora”, “no voy a contestar”; “te mando el trabajo una semana tarde, no me importa.” “Puedes llamar a papi, no me importa.”

(...) cómo yo sigo la enseñanza-aprendizaje si no se quieren conectar. (...) están hartos de estar pegados 7 horas frente a una computadora sin la interacción de sus amigos (...) ese compartir de trabajar en equipo, de hacer torbellinos de ideas; de compartir y hacer análisis juntos. Eso es parte del aprendizaje educativo y eso no se da porque están en computadoras. (...) Y hay estudiantes que lo identifican, o sea: “yo online no puedo.” (...) Y aquí no te estoy hablando de los estudiantes que puedan ser ADD, ADHD, o algún tipo de condición, que ya está diagnosticada

(...) No: el estudiante regular, tradicional, que te dice “emocionalmente no puedo”. Este año te exprime el corazón.

Necesidades de los padres o encargados

La cuarta subcategoría, *Necesidades de los padres o encargados*, presenta la realidad a la que se enfrentaron muchos padres de tener que asumir la supervisión educativa de sus hijos, además de sus responsabilidades laborales. Dificultades que ya tenían en la escuela previo a la pandemia, para comunicarse con los padres, se hicieron más prevalentes.

... muchos papás entonces son maestros en la escuela también, son maestros en la casa... Porque tienen entonces la responsabilidad... (...) Algunos (...) papás que están desaparecidos y ausentes. Cómo entonces tú capturas a esos papás para trabajar unas situaciones que tú identificaste en tu estudiante. Yo lo que pienso es que la pandemia, algo que ya estaba sucediendo, lo que hizo fue exacerbarlo, y hacerlo más prevalente (...)

Usualmente se llama a mamá primero, si mamá no contesta, entonces se llama a papá... Si vemos que ninguno de los dos aparece, se le envía un correo electrónico con copia a la coordinadora del área (...) Mando un segundo mensaje cariñoso a los dos o tres días... Si el papá o mamá no se han comunicado ninguno de ellos con nosotros, se siguen haciendo las llamadas telefónicas en el ínterin, a ver quién contesta. Hay veces que los resultados son satisfactorios, se consigue uno de los dos papás; se toma acción, se trabaja el caso. Pero yo he tenido estudiantes que nada: ni teléfono, ni correo electrónico.

Rol del maestro

La quinta subcategoría se titula *Rol del maestro*. María José aseguró que, pese a las dificultades, los servicios de colaboración con los maestros se han seguido dando. Por ejemplo, las consultas sobre cuestiones académicas, la co-enseñanza, y el referido. Las cápsulas informativas del programa de consejería, estos se encargaban de transmitírsela a los estudiantes. Se enfrentaron a estudiantes copiándose en los exámenes desde sus casas. Había maestros con la preocupación de no terminar el material calendarizado por la falta de tiempo. Su carga de trabajo aumentó y apenas tenían periodos libres para preparar sus clases y corregir; haciendo uso de las nuevas plataformas. Además, su salud mental se afectó y algunos necesitaron comenzar a recibir servicios profesionales.

Pero en términos de hacer una continuidad de esos servicios y seguir ofreciendo esos servicios, siempre esa relación se ha dado. Un maestro me escribe por un correo electrónico: “mira, en tal clase estoy dando esto, necesito tu ayuda. ¿Cuándo nos podemos reunir y cómo vamos a hacer entonces? Aunque sea de manera virtual... Yo me integro a tu clase, tú me envías la invitación por la plataforma, y yo entonces estoy contigo y tu cubres un área y yo las otras.” (...) ¿Es complejo? Lo es. ¿Es complicado? También. (...) Se les ha dicho a los maestros: “mira, me llamas, cuenta conmigo...” Los referidos continúan (...) Eso se ha mantenido a través de la pandemia con todo y lo difícil que ha sido.

El maestro de Biología (...) que da la clase de *Advanced Placement* (...) por la pandemia, él estaba viendo que había unos materiales que no iba a poder cubrir de manera presencial y que tenía que ser autodidacta para los

estudiantes, y la preocupación que la tenía de que los estudiantes fueran a escoger los exámenes (...) él está consciente de que puede ser que, en unas áreas en particular, (...) el material no fuera cubierto adecuadamente por la situación de la pandemia; por la falta de tiempo.

Nosotros trabajamos las cápsulas y los maestros las pasan en su salón de clase o (...), por ejemplo, en el momento en que se está haciendo la presentación de salón hogar. (...) “Por si acaso no la viste en las redes sociales...”

Los maestros en mi escuela tienen cinco preparaciones todos. (...) y en términos de horario, las clases son 80 minutos. (...) que posiblemente en el día lo que tiene es un solo periodo libre; para entonces: tiene que grabar su clase, tiene que preparar su clase; ver dónde se quedó en esta clase, para ver entonces dónde va a seguir cubriendo mañana. Y si tiene trabajos pendientes, bajarlo de la plataforma para corregirlos para subirlos al registro digital...

...cosas que han visto los maestros en las cámaras; por ejemplo, los exámenes, o sea, tu no deberías estar chequeando tu celular si estás en un examen.

Hay maestros que habían, antes de la pandemia, podido trabajar con (...) sus situaciones ansiedad y estrés... Al entrar en la pandemia tuvieron que empezar a medicarse para poder manejar entonces su situación de ansiedad, de estrés. Hay maestros que están deprimidos. O sea, esto le ha dado duro a todo el mundo.

Retos para la administración escolar

En la sexta y última subcategoría, *Retos para la administración escolar*, María José mencionó que la administración escolar debió hacer esfuerzos por corroborar la asistencia de los estudiantes. También, lograr las modificaciones para ofrecer la educación en la modalidad virtual, y asumir las repercusiones que esto tendría tanto para los maestros como para los estudiantes: afecciones en la salud mental de los maestros, y dificultades para ajustarse al sistema virtual por parte de los estudiantes y sus familias; además, de su discernimiento y planificación para determinar el momento propicio para admitir presencialmente a los maestros en las escuelas.

Hay una persona que de lo único que se encarga es de la asistencia.

Enseguida sale una asistencia y hay un estudiante que no está, se llama a la casa a ver qué pasó.

O sea que, con esto de la pandemia, cómo se puede balancear el trabajo versus las nuevas responsabilidades que tienen... Pero yo te diría, yo entiendo: por lo que yo he visto con otras colegas que tengo en otras escuelas, eso impera en todos lados ahora mismo. La sobrecarga de trabajo con lo que es el trabajo a través de plataforma digital.

Son quejas (de los maestros) hacia la administración, pero también queja hacia la situación que está ocurriendo. Sí, la administración puede modificar algunos procesos y algunos horarios, y tal vez puede ser flexible en algunas áreas. La realidad es que todo el mundo está sobrecargado... A los maestros, en términos de salud mental, fue positivo que volvieran a la escuela. Para muchos de ellos que, aunque te vea de lejos desde el

‘parking’ y te salude, en términos de salud mental, el vernos, es importante. Y fue positivo, fue bueno. Pero yo te diría que es algo general. Aquí a manera de, y esto es algo que sé de otras compañeras de otras escuelas, colegas consejeras y colegas consejeros: también la salud mental de los maestros se ha exacerbado.

Hay estudiantes que los dieron de baja para buscar otras alternativas.

Resumen

La información recopilada evidencia la importancia que otorgan las consejeras profesionales en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas al rol del maestro en el programa de consejería escolar, para la identificación de las necesidades de los estudiantes y para el ofrecimiento de cada uno de los servicios. Las expresiones de las participantes señalan logros de esta colaboración hacia el éxito de los estudiantes: en la consecución de metas ocupacionales y para brindar apoyo y seguimiento académico y socioemocional. No obstante, se identifican algunos retos para la colaboración entre ambos profesionales como: la escasez de espacios para el diálogo, la carga de trabajo de ambos profesionales, y el desconocimiento y poca valoración de las funciones del profesional de ayuda y los objetivos del programa, tanto por los maestros como por la administración escolar. Las recomendaciones traídas por las participantes se centraron en la promoción de las funciones del consejero profesional en el escenario escolar y cómo éste puede servir de ayuda al maestro, y la creación de espacios para la colaboración. Por último, la pandemia provocada por el coronavirus exacerbó las necesidades de toda la comunidad escolar, especialmente en cuanto a la comunicación asertiva y efectiva de sus miembros; las necesidades educativas y de salud mental; y para la organización escolar.

CAPÍTULO V

Discusión, Conclusiones, Implicaciones y Recomendaciones

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación. Primeramente, se discuten las preguntas de investigación a la luz de la literatura. Luego, se presentan las conclusiones del estudio, las implicaciones y algunas ideas para futuras investigaciones, y las recomendaciones para el campo de la consejería profesional.

Discusión

Pregunta #1: ¿Cómo se da el proceso para el desarrollo de la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros en la escuela?

La carta circular del PCPEE (2020) estableció que, para el cumplimiento de los objetivos del programa, en función del desarrollo integral de los estudiantes, es necesaria la colaboración de padres, madres, maestros, y demás miembros de la comunidad escolar. Los servicios que promueve el programa de consejería escolar se dirigen hacia el desarrollo académico, desarrollo ocupacional, y desarrollo socioemocional de los estudiantes. Entre estos se encuentran: la consejería individual y grupal, la orientación individual y grupal, la mediación de pares, el referido, la ubicación, la coordinación, el seguimiento, la integración curricular, el desarrollo profesional, la intervención en crisis, y la consultoría y asesoramiento.

Además, el PCPEE (2020) expresó que una de las responsabilidades del consejero profesional en el escenario escolar es establecer un plan de acción anual que incluya actividades que respondan a las necesidades de los maestros, de los padres, y de los estudiantes, en favor del desarrollo educativo. Ninguna de las participantes de esta

investigación mencionó utilizar como guía la carta circular del PCPEE (2020). En cambio, todas mencionaron establecer sus guías o prontuarios bajo los estándares y códigos de ética propuestos por la American School Counseling Association (ASCA) y la American Counseling Association (ACA), entre otros como la Junta Examinadora de Consejeros Profesionales de Puerto Rico (JECP) y la Asociación Puertorriqueña de Consejeros Profesionales (APCP).

Por su parte, para responder a esta primera pregunta de investigación se procuró conocer, primeramente, la perspectiva y expectativa de los consejeros profesionales en el escenario escolar de lo que es y debería ser su colaboración con los maestros. Esta información serviría de punto de partida para comprender el proceso para el desarrollo de la colaboración entre los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros en Puerto Rico. La colaboración puede definirse como “el acto de trabajar en colaboración con otras personas u organizaciones para crear o alcanzar metas en común” (ASCA, 2019a, p. 226). Una síntesis de la definición brindada por los participantes entiende la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros como una relación de comunicación en la que ambos profesionales aportan sus perspectivas para trazar metas para ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito.

En cuanto a las expectativas de dicha colaboración, expresaron que esta debiera de caracterizarse por una comunicación efectiva y pronta (en el momento que se advierte la necesidad) y diligente, en poner por obra los acuerdos tomados. Igualmente, mencionaron la necesidad de que las comunicaciones o referidos sean realizados por escrito. Esto coincide con los hallazgos de la investigación de Cholewa y colaboradores (2016) en donde los participantes maestros instaron en la importancia de la colaboración

y una efectiva comunicación por parte del consejero profesional en el escenario escolar para mejorar la relación y el proceso de consultoría entre ambos; así como la diligencia y el seguimiento de los acuerdos tomados. En cuanto al modo de realizar estos acercamientos al consejero profesional en el escenario escolar por parte de los maestros, se ha encontrado que los maestros prefieren dirigirse al profesional de ayuda de modo informal o espontáneo, aunque también algunos autores recomiendan un mínimo de formalismo para garantizar y mejorar la colaboración efectiva (Cholewa et al., 2016; Williams, 2020).

Por la línea de la comunicación efectiva, se ha destacado también la importancia de la visibilidad del consejero profesional en el escenario escolar en la escuela y la empatía que este muestre hacia el maestro en el proceso de consultoría (Cholewa et al., 2016). Esta autora señaló que los maestros participantes de su investigación indicaron que la consultoría con el consejero profesional en el escenario escolar suele facilitárseles cuando lo ven durante el día en la escuela o se dirigen a ellos para ofrecerles su ayuda y servicios. Así mismo, la disposición del consejero profesional en el escenario escolar de escuchar y validar las preocupaciones del maestro propicia la iniciativa del maestro en dirigirse a él (Cholewa et al., 2016). Estos hallazgos coinciden con las expresiones de las participantes de la presente investigación quienes mencionaron intentar hacerse disponible para los maestros cuando lo necesiten. Mencionaron algunos ejemplos como: dando rondas por los salones cada mañana, dando seguimiento a los asuntos discutidos; y escuchando las perspectivas de los maestros sin parcializarse, de modo que no pierdan su confianza. Los consejeros profesionales en el escenario escolar son las personas idóneas para trabajar en colaboración con la facultad en la identificación de recursos y sistemas

de apoyo para promover el éxito académico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Stone & Dahir, 2011).

Por otro lado, una visión general de las expresiones de los participantes en torno a la función del maestro en el programa de consejería escolar enfatizó el hecho de que el maestro es la persona que con más frecuencia ve al estudiante y puede advertir cualquier cambio o necesidad que se manifieste. Los maestros, aunque no son expertos en dificultades psicológicas e intervenciones en este campo, pueden proveer valiosa información acerca del comportamiento del estudiante por la calidad de su interacción con ellos y la considerable cantidad de tiempo dedicados en esta tarea (Kauffman & Landrum, 2013). Los participantes de mi estudio expresaron que, con frecuencia, los referidos que reciben están relacionados a una preocupación que surja por un cambio manifestado en la actitud del estudiante; por ejemplo, que muestre desánimo, por un comentario verbalizado que sea señal de riesgo, o por una preocupación por su desempeño académico (rezago en las clases, notas bajas). Esto coincide con la literatura consultada, que evidenció que los temas más frecuentes en consultoría son: problemas de comportamiento, problemas académicos y problemas emocionales (Atici, 2014). El maestro no solo tiene la responsabilidad de velar por el desarrollo académico, sino por el bienestar general del estudiante, dándole a éste un importante rol en los servicios de prevención.

Por su parte, Stone y Dahir (2016) se refirieron al proceso de consultoría con los maestros como la oportunidad que tiene el consejero profesional en el escenario escolar de impactar mayor cantidad de estudiantes en menos tiempo. “El consejero que trabaja con un estudiante influye en una vida, pero el consultor (consejero) que trabaja con un

maestro influye en 30 vidas o más.” (p. 385). Este rol esencial que le otorga a la colaboración con el maestro por medio de la consultoría, para brindar los servicios del programa a todos los estudiantes, se relaciona con las expresiones de las participantes de mi investigación. Varias de las participantes indicaron que los maestros son “sus ojos” en el salón de clase y que, por medio de sus observaciones y la información que le proveen, estas pueden brindar cada uno de los servicios en las áreas personal, socioemocional, académica y ocupacional.

Otros servicios destacados en los hallazgos de este estudio fueron las clases de orientación u orientaciones grupales, las cuales también se han ofrecido como parte de un currículo de orientación en el que han participado maestros en colaboración con otros profesionales de la salud mental. Atici (2014) encontró que las orientaciones grupales son ofrecidas tanto por los consejeros profesionales en el escenario escolar como por los maestros, con algunas diferencias en cuanto a los temas que suelen abordar cada uno. Los maestros suelen preparar temas relacionados al área académica, técnicas de estudio, selección de cursos, conservación del ambiente; mientras que los consejeros profesionales en el escenario escolar se encargan de temas relacionados al desarrollo socioemocional de los alumnos. En el caso de las participantes de este estudio solo una indicó que los maestros en su escuela tienen a cargo la creación y exposición de talleres. Las demás indicaron que en estas intervenciones el maestro desempeña un rol pasivo, por ejemplo, manteniendo en orden a los estudiantes.

También, la integración curricular, es otro servicio -ya mencionado- para el cual se espera la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros. Es responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar promover

estrategias para la integración curricular hacia el desarrollo académico, ocupacional y socioemocional (DEPR, 2020). Se trata de una estrategia por medio de la cual el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro colaboran en la creación de lecciones que trabajan contenido académico a la vez que el currículo de orientación y consejería (Stone & Dahir, 2016). De un modo u otro se ha evidenciado por medio de la recopilación de información la intención de las consejeras profesionales en el escenario escolar en contribuir con el maestro para este fin. Dos de las participantes indicaron que los maestros se acercan a ellas para consultarles el modo de integrar algún tema de orientación y consejería en sus cursos. También, otro modo de promover la integración curricular es por medio de la co-enseñanza (Hui, 2003) para la cual el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro se ponen de acuerdo para presentar entre los dos un tema a un grupo de estudiantes. Una de las consejeras profesionales en el escenario escolar indicó realizar este tipo de dinámicas con los maestros.

En cuanto a otras actividades a nivel de toda la escuela en las que pueden colaborar el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros, Sink (2008) mencionó, entre otras, actividades, intervenciones o servicios de prevención para: la implementación del modelo nacional de la ASCA, asambleas relacionadas al aprendizaje, y excursiones. En cuanto a las participantes de la presente investigación, indicaron entrar en colaboración con los maestros en actividades de prevención como: campañas para la prevención del suicidio, la violencia de género, el acoso escolar; para promover los servicios del programa de consejería escolar, y para la coordinación de excursiones o visitas de campo para el desarrollo ocupacional. También fueron mencionadas otras que los maestros son los principales encargados de promover como, por ejemplo, la

celebración de actividades relacionadas a las distintas materias (e.g. Semana del Español, Semana de las Matemáticas). Tanto en las actividades del programa de consejería como en actividades organizadas por los maestros o promovidas por la administración escolar, ambos profesionales colaboran en cuanto a tareas específicas, no relacionadas a la creación y diseño de las actividades. La calidad y extensión de estas colaboraciones contrastan con el protagonismo mostrado en la investigación de Hui (2003) donde los maestros estuvieron a cargo de diseñar e implementar un currículo de orientación de la mano de un profesional de ayuda.

Por otro lado, esta investigación auscultó la formación que recibe el maestro para el ejercicio de su rol en el programa de consejería. Entre las competencias del consejero profesional en el escenario escolar está facilitar entrenamientos y talleres a maestros, otro personal de la escuela, y a la familia, en temas bajo el peritaje de su profesión (ASCA, 2019c). Se ha constatado en la literatura la importancia de que el sistema educativo, las instituciones educativas, los consejeros profesionales en el escenario escolar y otros profesionales de la salud mental promuevan la adquisición de conocimientos y destrezas en los maestros por medio de talleres u otros espacios para el desarrollo profesional. Algunos temas a tratar recomendados son: destrezas para manejo de grupo, destrezas facilitadoras, destrezas para el trabajo con padres; otras destrezas de consejería y conocimiento pedagógico como: estrategias de aprendizaje, métodos de estudio, problemas familiares, adicción y dificultades en el aprendizaje (Hui, 2003; Kourkoutas & Giovazolias, 2015; Marchetta, 2011; Sauer, 2017; Viana Vázquez, 2012). Por su parte, las participantes de esta investigación indicaron que, por iniciativa del programa de consejería, de la administración escolar o a petición de esta, se organizan algunos talleres

para los maestros en temas como manejo del estrés, leyes de confidencialidad, redacción de cartas de recomendación, cómo intervenir con estudiantes con rezago, manejo de conducta, entre otras.

Por otra parte, la ASCA (2019a) en su modelo nacional propone un programa estructurado para la implementación de un programa de consejería comprensivo con la intención de garantizar el éxito de los estudiantes mediante el cambio sistémico. Williams (2020) estudió la formalidad de las colaboraciones entre los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros para el mejoramiento del currículo para la preparación universitaria. Encontró que la colaboración entre ambos profesionales resultaba en frecuentes colaboraciones informales e infrecuentes colaboraciones formales. En cuanto a la información recopilada en las entrevistas de la presente investigación, las participantes destacaron un diálogo colaborativo con los maestros dinámico, variando de día en día y de maestro en maestro. En cuanto a la colaboración para las clases de orientación (para las cuales colaboran con los maestros en la selección de los temas a transmitir a los estudiantes), la mitad de las participantes expresó ofrecerlas sin frecuencia específica; y tres cuartas partes de las participantes manifestó lo mismo acerca de la colaboración para la integración curricular. Por su parte, en cuanto a los talleres de capacitación para maestros, indicaron realizarlos un promedio de dos veces al año.

Finalmente, los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros colaboran para el logro de metas académicas a través de técnicas de estudio, la consultoría, la consejería individual y de grupos pequeños; por medio de las orientaciones grupales; en la promoción de la asistencia de los estudiantes, y en la creación de ambientes cálidos que promuevan el aprendizaje (Sink, 2008). En cuanto a la

colaboración entre ambos para la consecución de metas para la educación postsecundaria, por ejemplo, Stone y Dahir (2016) recomendaron que los maestros, como parte de los objetivos de su clase, realicen actividades que permitan a los estudiantes planificar sus metas profesionales frente a las tendencias económicas y de empleo actuales (clase de Historia), la redacción de ensayos para la aplicación a becas (clase de Inglés), y la planificación del presupuesto (clase de Matemáticas), siendo cónsono con lo que encontré en este estudio. Por su parte, las participantes de esta investigación aportaron algunos de los logros que han podido constatar como consecuencia de su colaboración con los maestros. Entre ellos, mencionaron: la admisión a universidades en Puerto Rico y Estados Unidos y la obtención de becas o reconocimientos en la universidad, la retención del estudiante por medio de la coordinación de acomodados razonables, y la comunicación asertiva entre maestros y estudiantes por medio de la consultoría.

Pregunta #2: ¿Cuáles son las dificultades que identifican los consejeros/as profesionales en el escenario escolar que obstaculizan el desarrollo óptimo de la colaboración con los maestros?

Marchetta (2011), quien indagó en su estudio la percepción que tenían los maestros en torno al rol del consejero profesional en el escenario escolar, encontró que existe un desconocimiento por parte de los maestros en muchos de sus roles. Algunos de estos roles son: la colaboración para el desarrollo académico, trabajar en colaboración con los maestros; estar disponibles para atender a los estudiantes en cualquier momento, o atender a estudiantes en crisis. Esta información coincide con las expresiones de tres de las participantes de esta investigación quienes expresaron su inconformidad con el desconocimiento de los maestros de su rol, por lo que, en ocasiones, les refieren

estudiantes, por ejemplo, por asuntos disciplinarios, o muestran poca comprensión ante las responsabilidades éticas de salvaguardar la confidencialidad de la relación de consejería.

Por otro lado, Hui (2003) y Kourkoutas y Giovazolias (2015) constataron por medio de sus investigaciones la necesidad de que los maestros reconozcan la importancia de los objetivos del programa de consejería y estén comprometidos con estos, para lograr una colaboración efectiva. Por esta línea, las expresiones de las participantes de este estudio mostraron retos como la falta de diligencia en los acuerdos tomados en diálogo colaborativo, la diligencia y compromiso para realizar referidos de forma escrita; resistencia en el maestro para prestar tiempo de su clase para las orientaciones grupales o para dejar a los estudiantes acudir a citas de consejería individual durante la clase. Sin embargo, los participantes en la investigación de Cholewa y colaboradores (2016) indicaron que el desempeño del consejero profesional en el escenario escolar propicia, a su vez, su voluntad (compromiso) de acudir a éste en consultoría. Ente las disposiciones del profesional de ayuda mencionadas por las participantes se encuentran: hacerse disponible y visible en la escuela; divulgar información en torno a sus funciones y cómo puede servirles de ayuda; proveer valiosas perspectivas, información y recursos; y dar seguimiento a los acuerdos tomados.

En efecto, muchos autores se han expresado acerca de la importancia de una efectiva comunicación entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros para la eficacia del programa de consejería escolar (Cholewa et al., 2016; Marchetta, 2011; Pyne, 2011; Williams, 2020). Para atender esta necesidad, es menester establecer los espacios dentro del horario escolar, y crear sistemas que promuevan una

comunicación efectiva (Cholewa et al., 2016; Maunder & Tattersall, 2010; Williams, 2020), frente a la alta carga de trabajo tanto del consejero profesional en el escenario escolar (Rodríguez Vélez, 2012) como del maestro (Maunder & Tattersall, 2010).

Precisamente, los consejeros profesionales en el escenario escolar entrevistados dieron especial importancia a la escasez de espacios para la colaboración con los maestros, especialmente para establecer diálogo colaborativo ante las cargadas agendas de ambos. De hecho, la principal queja de los maestros -expresaron las participantes- lo constituye la carga de trabajo. Otros retos destacados entre las participantes se relacionan con la gestión de la administración escolar. Una de las participantes indicó que los maestros le han expresado que se sienten hostigados por algunos miembros de la administración escolar, quienes le ponen mucha presión para cumplir con cierta cantidad de evaluaciones. Otra participante indicó que la directora escolar es muy estricta con que se respeten las horas de clases del maestro. Según la participante, esto representa una dificultad para encontrar los espacios para brindar las orientaciones grupales a los estudiantes, y limita la participación del maestro en talleres de desarrollo profesional a nivel isla. Además, todas las participantes indicaron la existencia de dificultades en la relación entre los maestros y la administración escolar. Como parte de las competencias del consejero profesional en el escenario escolar se encuentran: informar el desarrollo de políticas y procedimientos en las instituciones educativas, y ser ente de cambio en la promoción de ambientes educativos que promuevan y apoyen el éxito de los estudiantes (ASCA, 2019c). Este rol es sostenido también por algunos autores quienes evidencian una efectiva colaboración del consejero profesional en el escenario escolar con el principal de la escuela en el desarrollo procedimientos y políticas institucionales (Dahir

& Stone, 2010); el ejercicio de su liderazgo en promover relaciones saludables entre el personal escolar (Froeschle & Nix, 2009); y su responsabilidad en mitigar el estrés en los maestros para hacer frente a sus responsabilidades académicas y los requerimientos institucionales (Shillingford-Butler et al., 2012).

Por otra parte, Hui (2003) y Kourkoutas y Giovazolias (2015) demostraron en sus estudios la necesidad de una buena relación entre maestros y estudiantes para el progreso de los alumnos con problemas psicosociales. Entre los retos traídos por las entrevistadas, mencionaron que hay maestros que muestran indiferencia ante el bienestar de los estudiantes, no procuran constatar su aprendizaje o preocuparse de su bienestar general. Desde el punto de vista de las consejeras profesionales en el escenario escolar, otros maestros son muy estrictos o poco flexibles y esto afecta la cercanía que los estudiantes puedan mostrar hacia ellos. Algunos maestros les gritan a los estudiantes en el salón de clases frente a los demás compañeros, faltándole consideración y respeto. El estilo de enseñanza muy tradicional que practican algunos puede dificultar el aprendizaje de los estudiantes; y otros se muestran poco flexibles al momento de evaluar o dan mucha importancia a las notas. Estos hallazgos contrastan con la investigación de Hui (2003) que, en la implementación de un currículo de orientación diseñado y llevado a cabo por maestros, dando énfasis al desarrollo del autoconcepto y al uso de estrategias de enseñanza centradas en el estudiante, dio resultados favorables en la relación estudiante-maestro, de modo que éstos se acercaban con confianza a hablarles.

Por otro lado, una de las funciones y responsabilidades de los consejeros profesionales en el escenario escolar es brindar servicios de orientación y consejería a los padres de los estudiantes para involucrarlos en el desarrollo educativo de sus hijos

(DEPR, 2020). Asimismo, se ha reconocido la conveniencia de que el consejero profesional en el escenario escolar trabaje en colaboración con el maestro para brindar servicios a los padres de los estudiantes (Sink, 2008). También Sauer (2017) destacó la ineludible responsabilidad de los maestros en su trabajo con padres, por ejemplo, para el desarrollo del estudiante en la sala de clases y en la escuela. Sin embargo, la literatura evidencia algunos retos para esta labor puesto que los maestros están desprovistos de las destrezas necesarias para realizarla. Dos de las participantes de este trabajo indicaron que suele haber poca relación entre padres y maestros en sus escuelas. Una de estas expresó que, incluso, hay padres que no conocen a los maestros de sus hijos. Aunque la mayoría expresó que el trato entre estos es cordial, surgen situaciones en las que los padres han expresado su molestia porque el maestro le falta el respeto a su hijo. Otras veces, el contacto de los maestros con los padres resulta en enfrentamiento por una actitud desafiante por parte del padre, como también pudo observarse en el estudio Sauer (2017).

Pregunta #3: ¿Cuáles son los factores necesarios para que el consejero/a profesional en el escenario escolar desarrolle una mejor colaboración con los maestros?

Pyne (2011) encontró en su estudio que los consejeros profesionales en el escenario escolar experimentan mayor eficacia laboral cuando cuentan con suficiente apoyo administrativo, cuando establecen una efectiva comunicación con la facultad y el personal de la escuela, cuando tienen posibilidad de atender a todos los estudiantes, y tiempo razonable para la planificación y evaluación. Por esta misma línea se dirigen las recomendaciones de las participantes para mejorar la colaboración con los maestros. Para que sea efectiva la colaboración, aluden a la importancia de que, tanto la administración escolar como los maestros, e incluso a nivel de sistema educativo, reconozcan la

importancia de la labor del consejero profesional en el escenario escolar, sus funciones y límites profesionales. Asimismo, varias mencionaron la necesidad de espacios en el horario escolar para que pueda darse ese diálogo colaborativo.

En efecto, varios autores sostienen la necesidad de promover espacios para la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros (Bryan & Henry, 2012; DEPR, 2020; Eppler & Weir, 2009; Kourkoutas & Giovazolias, 2015; William, 2020). Por ejemplo, Froeschle y Nix (2009) sugirieron que los consejeros profesionales en el escenario escolar establezcan reuniones dos veces al mes en la que los maestros ofrezcan ideas en torno a estrategias a implementar dentro de la escuela, hacia el programa de consejería, el currículo académico, y otros asuntos. Por su parte, los hallazgos de la investigación de Atici (2014) sugirieron la conveniencia de coordinar espacios para que los maestros puedan observar a los consejeros profesionales en el escenario escolar mientras llevan a cabo, por ejemplo, orientaciones grupales (para así aprender de ellos el modo correcto de impartirlas); así como establecer retro comunicación, y sostener reuniones mensuales para discutir posibles dificultades. Entre las recomendaciones para establecer espacios para la colaboración, las participantes de la presente investigación mencionaron establecer un espacio semanal para el diálogo colaborativo; y que se promovieran espacios para ofrecer las orientaciones grupales; así como otras actividades extracurriculares en las que los maestros puedan involucrarse hacia el desarrollo de los estudiantes en otras áreas, no simplemente para el componente académico.

Otras recomendaciones para la colaboración van por la línea del funcionamiento del programa de consejería escolar. Los hallazgos de la investigación de Cholewa y

colaboradores (2016) evidenciaron la disposición de los maestros de acercarse al consejero profesional en el escenario escolar en respuesta a su promoción de una “política de puertas abiertas”. Asimismo, los maestros valoran que el consejero profesional en el escenario escolar tome iniciativa para ofrecer sus servicios y educar en torno a su rol, así como proveer materiales y dar seguimiento a los acuerdos tomados en consultoría. Esto coincide con las expresiones de las participantes de esta investigación quienes indicaron obtener buenos resultados mediante la “política de puertas abiertas” en su escuela, de modo que los maestros saben que pueden acudir a ellas en cualquier momento. Igualmente, todas las participantes enfatizaron en la importancia de la comunicación diligente con los maestros, dando seguimiento a los acuerdos.

En cuanto a la formación del maestro para su colaboración en el programa, entre las participantes se expresó el deseo de brindar más charlas a los maestros en torno al desarrollo socioemocional de los estudiantes. De esta manera, los maestros podrían estar más atentos a las necesidades de los estudiantes y referirlos al profesional de ayuda. Esto se relaciona con la recomendación de Kourkoutas y Giovazolias (2015) en el deber del profesional de ayuda de colaborar con los maestros para que logren un mayor entendimiento de los factores emocionales, interpersonales, sociales y de familia que influyen en los estudiantes por medio de un programa de consejería a maestros. Esto, a su vez, les permitiría adquirir los conocimientos y competencias para empoderarse de las herramientas necesarias para trabajar la inclusión social y escolar de los estudiantes en riesgo.

Por otra parte, la ASCA (2019a) ofrece, por medio de su modelo nacional para estructurar programas de consejería escolar comprensivos, la posibilidad de ofrecer

servicios a todos los estudiantes. Con este fin recomienda un máximo de 250 estudiantes bajo la atención de un consejero profesional en el escenario escolar; y que el 80 % de la dedicación de este profesional se dirija a la provisión de servicios directos e indirectos al estudiante. Por su parte, todas las participantes de esta investigación hicieron referencia a la importancia de contar con suficiente tiempo para brindar los servicios del programa. De esta manera tendrían la posibilidad de atender a todos los estudiantes y no únicamente a aquellos identificados por estar en riesgo. Asimismo, una de ellas adjudicó el éxito de la colaboración en su escuela al hecho de que su labor es reconocida tanto por la administración escolar como por los maestros, ya que existe un consejero por grado. Esto le permite establecer una relación más estrecha con los maestros y trabajar con mayor diligencia los asuntos; lo que hace que los maestros valoren su labor. Lo que coincide con los resultados del estudio de Atici (2014) que encontró que el personal de la escuela percibía de modo positivo el rol del consejero profesional en el escenario escolar cuando este trabajaba de modo efectivo; y que esta visión del personal de la escuela impactaba, a su vez, el sentido de autoeficacia laboral del consejero profesional en el escenario escolar.

Asimismo, muchos autores han sostenido la importancia de una buena relación entre los maestros y sus alumnos para el éxito de los estudiantes (Auger & Jeffrey, 2017; Centeno Rivera, 2008; Keating, 2019; Kourkoutas & Giovazolias, 2015; Viana Vázquez, 2012). Asimismo, es responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar trabajar en colaboración con el personal de la escuela para promover ambientes propicios para el progreso y éxito de los estudiantes (ASCA, 2019c), y está adiestrado para servir de consultor al maestro para asuntos relacionados a las relaciones entre estudiantes y

maestros (Auger & Jeffrey, 2017). Auger y Jeffrey (2017) demostraron en su estudio que estudiantes de escuela superior valoran algunas características en sus maestros como el que sean personas justas, que se muestren auténticos y que ofrezcan una enseñanza de calidad. Estos hallazgos coinciden con las expresiones de las participantes de mi investigación, quienes expresaron que el conocimiento y dominio de la materia que posee el maestro redundan en la admiración por parte del estudiante y su buena relación con él. También destacaron la necesidad de que el maestro sepa ser flexible dentro de las exigencias académicas (entre ellas al momento de evaluar) y disciplinarias en el salón de clases; y que esto, además de facilitar una evaluación justa, promovía la comodidad del estudiante en la sala de clases. Asimismo, la disposición del maestro en interesarse de modo genuino por el aprendizaje del estudiante, dando la ‘milla extra’ y mostrándose atento a su bienestar general (estado emocional, familia, amistades), facilita la confianza y aprecio de sus estudiantes.

Además de estas cualidades facilitadoras, se mencionó entre mis participantes que la buena relación entre estudiantes y maestros también se debe al reconocimiento del maestro como autoridad máxima en el salón de clases por parte de la directora escolar; y al estilo del maestro en la sala de clases en dar participación a los estudiantes. Para cada una de estas cualidades o destrezas en el maestro: destrezas facilitadoras en la sala de clases (Hui, 2003), el uso de estrategias de enseñanza centrados en el estudiante (Hui, 2003; DEPR, 2020), para el manejo de la sala de clases (Hui, 2003; Marchetta, 2011), también se espera que el profesional de ayuda acompañe y capacite a los maestros.

Finalmente, entre los factores que contribuyen a la colaboración entre consejero profesional en el escenario escolar y el maestro se encuentra la conveniencia de que los

maestros estén al día con el progreso académico del estudiante. Hertel y Smith (2010) mencionaron que, como parte de la responsabilidad que tienen los maestros en sostener reuniones con los padres de sus estudiantes con respecto a su desempeño (lo cual se entiende como una colaboración con los objetivos del programa de consejería escolar), el maestro debe estar al corriente de este. Por su parte, entre los hallazgos de esta investigación también se otorgó importancia a que el maestro esté preparado en este aspecto. Los maestros que mantienen actualizado el promedio y las calificaciones de los estudiantes son los que más referidos realizan al programa, ya que están al tanto de su desempeño en las evaluaciones. Por otro lado, “la confidencialidad” es el término ético y legal adscrito a la información comunicada durante la relación de consejería, y debe de ser protegida, a no ser el caso de que mantener dicha información confidencial pueda conducir a un daño previsible (ASCA, 2016).

Un daño serio y previsible puede variar para cada estudiante menor de edad en el ambiente escolar y es determinado por el desarrollo y edad cronológica del estudiante, las circunstancias o escenario, los derechos parentales y la naturaleza del daño. (ASCA, 2016, A.2.e).

A este respecto, entre las consejeras profesionales en el escenario escolar entrevistadas se manifestó el deseo de que los maestros conozcan las leyes de confidencialidad y comprendan mejor así su reserva ante asuntos personales del estudiante que no les pueda compartir. Este mismo deseo se ha recogido de las experiencias de Rodríguez Vélez (2012) en su investigación con consejeros profesionales en el escenario escolar en Puerto Rico. Sin embargo, se ha demostrado la necesidad de que el maestro tenga cierto conocimiento de las situaciones personales de los estudiantes

en cuanto puedan afectar a su desempeño académico; para promover relaciones positivas entre estudiantes y maestros, y el consecuente progreso académico y psicosocial de los estudiantes (Auger & Jeffrey, 2017; Hui, 2003; Keating, 2019; Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

Pregunta #4: ¿Cómo ha afectado la crisis sanitaria en la colaboración entre consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros?

El consejero profesional en el escenario escolar se hace indispensable en tiempos de crisis. Debe ser capaz de ofrecer y coordinar todos los servicios del programa de consejería, lograr comunicación con los padres y la facultad, y tender lazos de apoyo con el equipo de manejo de crisis de la escuela y con escuelas cercanas (Jackson-Cherry & Erford, 2018). Asimismo, entre las competencias del consejero profesional en el escenario escolar, la ASCA (2019c) estableció que el profesional de ayuda tiene la responsabilidad de definir su rol y el del programa en el plan para el manejo de crisis de su escuela, realizar estrategias de intervención adecuadas en respuesta a las necesidades individuales, de grupo y de comunidad; e identificar e integrar a otros profesionales y a la familia en una situación de crisis. Sin embargo, el consejero profesional en el escenario escolar requiere la colaboración de todo el personal escolar, puesto que la seguridad y la protección de los estudiantes compete a toda la comunidad escolar (Rosario Rodríguez, 2014). Las consejeras profesionales participantes de esta investigación compartieron sus percepciones en torno a su labor durante la pandemia y la relación de colaboración con los maestros para atender las necesidades de los estudiantes.

Según el modelo nacional de la ASCA (2019a), los consejeros profesionales en el escenario escolar deben dedicar el 80% de su tiempo en la provisión de servicios directos

e indirectos a los estudiantes, que incluyen: consejería individual y grupal, orientación individual y grupal, el referido a otros profesionales, la intervención en crisis; la consultoría y asesoramiento, el desarrollo profesional, la coordinación, la ubicación y el seguimiento. Por su parte, la mitad de las consejeras profesionales en el escenario escolar participantes en esta investigación indicó no haber podido ofrecer muchos de los servicios del programa. Por ejemplo, el seguimiento académico a los estudiantes y el seguimiento y referido a profesionales externos; realizar las entrevistas de consejería para la planificación universitaria; monitorear los resultados del *College Board* para dar retro comunicación a los maestros; promover la prueba de nivel avanzado entre los estudiantes; e intervenir de manera individual con estos. También, para las cuatro participantes, fueron suspendidas de modo presencial o ‘en vivo’ las orientaciones grupales a los estudiantes, que en ocasiones fueron suplantadas por cápsulas informativas presentadas por los maestros en clase.

Por otro lado, London e Ingram (2018) y Talmus (2019) sostuvieron que el toque de queda, el aislamiento social, los problemas familiares, la muerte, la enfermedad, y la incertidumbre causada por la pandemia provocada por el COVID-19, pueden ocasionar problemas de salud mental como: depresión, dificultades en el sueño y ansiedad; pudiendo afectar la motivación de los estudiantes en su desempeño académico, así como generar problemas de comportamiento en las escuelas. Una de las preguntas realizadas a las participantes pretendió conocer las necesidades del programa de consejería escolar que tomaron mayor protagonismo en este tiempo. Entre sus respuestas, destacaron la realidad de tener que enfrentarse a los conflictos emocionales de los estudiantes y sus familias, y la necesidad de brindarles apoyo frente a las consecuencias del aislamiento.

Además, las consejeras profesionales en el escenario escolar expresaron que significó un gran reto dar seguimiento a los estudiantes para que se mantuvieran conectados a las clases virtuales, brindar seguimiento y apoyo académico a los estudiantes (con especial relevancia para los graduandos) y ofrecer las orientaciones grupales.

Por su parte, entre las responsabilidades del consejero profesional en el escenario escolar se encuentra apoyar el aprendizaje de los estudiantes según sus necesidades individuales para alcanzar el éxito. Específicamente, entre las necesidades manifestadas en los estudiantes, las consejeras profesionales en el escenario escolar mencionaron algunas como: ausentismo, trabajos sin hacer, tardanzas para la entrega de tareas y exámenes, notas bajas, fracaso de grado, desconexión total de algunos estudiantes por varios días (dos semanas, en algún caso), mínima comunicación con ellos de manera virtual, y estudiantes distraídos en clase. Igualmente, todas las consejeras profesionales en el escenario escolar resaltaron los problemas de salud mental que afrontaron entre sus estudiantes: problemas emocionales como ansiedad, frustración, desánimo, y desmotivación. Estos hallazgos coinciden con una investigación realizada en Puerto Rico tras el paso del huracán María en torno a jóvenes adolescentes en el contexto escolar (Méndez Castillo et al., 2019). Las autoras recogieron las expresiones de maestras participantes quienes expresaron ver a los estudiantes emocionalmente afectados, dificultándoseles la atención en clase. En este sentido, manifestaron verse necesitadas de implementar estrategias que le permitieran dedicar los primeros momentos de la clase a atender alguna preocupación que surgiera entre ellos; así como incorporar dinámicas, trabajos en grupos, limitar las tareas para la casa, y disminuir el material y las destrezas a evaluar. De esta manera procuraban minimizar la carga académica de los estudiantes,

para que no significara una carga mayor a la que pudieran manejar frente a los retos que tuvieran que enfrentar en sus hogares. Ante crisis como estas y otras, los consejeros profesionales en el escenario escolar deben apoyar a los maestros con talleres que les capaciten para brindar apoyo emocional a los estudiantes (Brown, 2019; Méndez Castillo et al., 2019) así como para lidiar con estudiantes antagónicos, como consecuencia de las crisis ocasionadas por desastres (Brown, 2019; Pincus et al., 2019).

Asimismo, Stebniki (2019) señaló la necesidad de que los consejeros profesionales en el escenario escolar logren establecer una relación directa de confianza con los afectados luego de una crisis. Este autor recomienda una labor de ‘screening’ o cernimiento con el objetivo de identificar a los estudiantes que necesitan ayuda individual más específica, para evitar que escalen a una crisis mayor. Para esta labor se hace necesario la colaboración del maestro. Pincus y colaboradores (2019) sugirieron que los consejeros profesionales en el escenario escolar utilicen el enfoque *Multi-tiered support system* (MTSS) para esta tarea. Este enfoque requiere, como primer paso, proveer desarrollo profesional a la facultad y personal de la escuela para informarles y brindarles estrategias para el ‘cuidado del otro’ frente a un posible trauma, así como alertarles entorno a *Adverse Childhood Experiences (ACE)* que pudieran manifestarse en los estudiantes. En esta fase también se deben proveer orientaciones grupales a los estudiantes en torno a la salud mental y acerca de cómo buscar ayuda. El segundo paso sería identificar, con la ayuda de los maestros, la administración escolar y los padres, estudiantes que muestren posibles factores de riesgo frente a la crisis para atenderles de modo específico. Por último, y con ayuda de lo anterior, identificar aquellos estudiantes que requieran una atención mayor, refiriéndoles a profesionales externos. En cuanto a los

hallazgos de esta investigación, la comunicación entre las consejeras profesionales en el escenario escolar para dar seguimiento académico y emocional durante este tiempo fue mayormente por correo electrónico. La mayoría expresó que el uso del correo electrónico fue ineficaz para lograr inmediatez en la comunicación. Algunos maestros se comunicaban por este medio con las consejeras profesionales en el escenario escolar para solicitar ayuda en el seguimiento de algunos estudiantes por: ausencias a clase, entrega de trabajos, o disposición general del estudiante.

Por otro lado, un estudio realizado por Salloum y Overstreet (2008) evidenció la efectividad de la consejería individual y grupal para estudiantes con el síndrome de estrés postraumático a raíz del paso del huracán Katrina. En el caso de las participantes de mi investigación, la mitad de las participantes indicaron proveer ayuda individual a los estudiantes, en ocasiones iniciadas por la comunicación de los maestros por alguna situación que estaban observando. En cuanto a las intervenciones grupales, la mitad de las participantes indicó no poder realizar las orientaciones grupales debido a la reestructuración en el horario escolar. Otras mencionaron el recurso a medios digitales para proveer orientaciones: cápsulas informativas que eran transmitidas por los maestros en sus clases, y la creación de un canal de *Youtube* que resultó poco acogida.

Por su parte, no han faltado recomendaciones en torno a la necesidad de tomar conciencia de que, en momentos de crisis causadas por desastres, también los consejeros profesionales en el escenario escolar, los maestros, y demás personal escolar enfrentan desasosiego y necesitan el consiguiente apoyo (Brown, 2019; Méndez Castillo et al., 2019). En la investigación de Méndez Castillo y colaboradores (2019) se evidenció cómo fue un reto para los maestros dar comienzo a las clases sin haber podido atender

previamente situaciones personales. El consejero profesional también debe estar abierto a recibir el apoyo que necesita (Brown, 2019) y forma parte de sus responsabilidades éticas hacerlo, así como advertir y procurar que sus colegas también lo hagan (ACA, 2014). En cuanto a las participantes de mi investigación, cada una de ellas se refirió a los desafíos que sufrieron los maestros en este tiempo frente a la carga laboral que el cambio de modalidad a la educación significó para ellos. Indicaron que el horario del maestro sufrió cambios y ahora sus periodos de clase eran corridos, más extensos, y apenas tenían tiempo libre; y que, además, el uso de las plataformas digitales resultó en aumento de trabajo y retraso en los procesos. En cuanto a los desafíos para la salud mental de las consejeras profesionales en el escenario escolar entrevistadas todas expresaron la carga de trabajo que ha supuesto para ellas el cambio de la modalidad y el retraso en los procesos para lograr comunicación con los diferentes miembros de la comunidad escolar.

De la misma manera, las dificultades experimentadas por los estudiantes en toda crisis no vienen sino precedidas por las dificultades vividas en su entorno familiar. Brown (2019) auscultó en su artículo algunas de las dificultades que aguardan a las familias en estos tiempos de crisis por la pandemia como: enfermedad, pérdida de seres queridos, dificultades económicas o desempleo, violencia intrafamiliar, entre otros. Entre las acciones esperadas de un consejero profesional en el escenario escolar está involucrar a la familia en el manejo de las situaciones de crisis en las escuelas. Entre las participantes de la investigación de Méndez Castillo y colaboradores (2019) se sugirió realizar una asamblea de padres al inicio del año escolar con la intención de involucrarlos en el plan de acción. Las expresiones de las consejeras profesionales en el escenario escolar de mi investigación, por su parte, confirmaron haber percibido crisis emocionales en los padres

de los estudiantes. Indicaron que estos debieron de afrontar la responsabilidad de supervisar la educación de sus hijos, a la vez que responder a sus exigencias laborales. Hubo padres que acudieron a personas mayores para supervisar a los hijos durante el día para así estos poder trabajar. También hubo padres ajenos a las ausencias de sus hijos a clase y a tareas y exámenes pendientes. En cuanto al contacto y seguimiento con los padres, se continuó con el servicio, aunque con dificultades: lograr la comunicación con estos frente a las cargadas agendas de ambos, por la disponibilidad de horarios, y porque la comunicación con estos fue mayormente por correo electrónico.

Por esta línea, es responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar informar las estructuras organizacionales en las escuelas en favor del bienestar de los estudiantes y de la comunidad escolar en general, debe formar parte del equipo de manejo de crisis de la escuela (Rosario Rodríguez, 2014). Tras el paso del huracán María, entre las expresiones de las maestras entrevistadas en la investigación de Méndez Castillo y colaboradores (2019) se constató la inconveniencia de que las escuelas se vieran imposibilitadas de reabrir puesto que los procesos para inspeccionar las instalaciones por parte del Gobierno fueron lentos. Una de las maestras participantes de la investigación de Méndez Castillo y colaboradores (2019) opinó que, ante eventos de crisis similares, las escuelas deberían considerar espacios alternos donde continuar sus labores. También, entre las maestras entrevistadas en este estudio, opinaron que la ayuda emocional a los estudiantes debió de haberse brindado previo a la apertura de la escuela y reinicio de clases. Por su parte, las consejeras profesionales en el escenario escolar participantes en mi investigación mencionaron algunos retos enfrentados por la administración escolar durante este tiempo como: la necesidad de reestructurar el horario escolar, y de

seleccionar la modalidad de educación a ser implementada (en atención a las necesidades de los diferentes miembros de la comunidad escolar, y las indicaciones decretadas a nivel de país). Asimismo, debieron prestar atención a algunos estudiantes que enfrentaron dificultades de ajuste a la modalidad de educación implementada y abandonaron la escuela en busca de otras alternativas.

Por último, la ASCA (2019b) exhorta a los administradores a propiciar que, en eventos de crisis, los consejeros profesionales en el escenario escolar se enfoquen principalmente en las necesidades de salud mental y necesidades socioemocionales de los estudiantes; incluso disminuyendo su dedicación a otro tipo de tareas dentro de los servicios del programa de consejería escolar. Para la mitad de las participantes de esta investigación no fueron alcanzadas estas expectativas por las serias dificultades enfrentadas para mantener la comunicación entre los miembros de su comunidad escolar. Esto concuerda con la investigación de Rosario Rodríguez (2014) quien encontró que los consejeros profesionales en Puerto Rico no están preparados para manejar crisis causadas por desastres.

Conclusiones

- Se evidenció una mayor colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros, y mejor manejo de los retos traídos a consecuencia de la pandemia provocada por COVID-19, en las escuelas participantes en esta investigación con un nivel socioeconómico alto. La información recopilada mediante el análisis de documentos evidenció la colaboración de los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros para los siguientes servicios: el seguimiento en las áreas académico,

ocupacional y socioemocional; la co-enseñanza; la consultoría para temas académicos, estrategias para el manejo de la sala de clases y relaciones saludables entre maestros y estudiantes; la coordinación de acomodos razonables; el trabajo con padres; para actividades del programa de consejería y de la escuela; la coordinación de personas recursos para educar a los estudiantes; y la coordinación de desarrollo profesional para los maestros frente a su función en el programa.

- Aunque la literatura evidenció que las clases de orientación son impartidas tanto por los consejeros profesionales en el escenario escolar como por los maestros, para tres cuartas partes de las participantes de esta investigación estas actividades son llevadas a cabo únicamente por la consejera profesional en el escenario escolar.
- Los obstáculos para la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros, destacados por las participantes en esta investigación fueron: el desconocimiento de los maestros y de la administración escolar de las funciones y límites profesionales del consejero profesional en el escenario escolar; la carga del trabajo del maestro y la presión laboral de la cual es objeto en vistas a cumplir con el componente académico; la escasez de espacios en el horario escolar para la colaboración entre los maestros y los consejeros profesionales en el escenario escolar, la escasez de referidos de estudiantes al programa de consejería escolar por parte de los maestros, y la poca diligencia en los asuntos acordados. También representan obstáculos a la colaboración del maestro al programa de consejería escolar las relaciones conflictivas de estos con la administración escolar y con los estudiantes.

- Los factores que facilitan la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros recomendados por las participantes son: el reconocimiento por la administración escolar y los maestros de la importancia de la labor del consejero profesional en el escenario escolar; la creación de espacios para el diálogo colaborativo, el ofrecimiento de las orientaciones grupales y actividades extracurriculares en la que colaboren los maestros; una mayor cantidad de consejeros profesionales en el escenario escolar laborando en la institución; la realización de referidos de estudiantes por parte del maestro al consejero profesional en el escenario escolar; la disponibilidad del consejero profesional en el escenario escolar y su iniciativa en la promoción de servicios; el seguimiento de los acuerdos tomados en colaboración por ambos profesionales; y el conocimiento de los maestros en temas relacionados al desarrollo socioemocional en los estudiantes.
- Algunas características en los maestros que propician una mejor colaboración con el programa de consejería son: la flexibilidad, la justicia, la autenticidad, el profesionalismo; el buen manejo de la sala de clases; un estilo de enseñanza *centrado en el estudiante*; la diligencia en estar al corriente con el progreso de sus estudiantes; y su comprensión de los límites de confidencialidad en la relación de consejería con el estudiante.
- Las consejeras profesionales en el escenario escolar privado de nivel superior entrevistadas reconocen la importancia primordial del maestro para proveer cada uno de los servicios del programa de consejería escolar, en donde su principal

función es advertir las necesidades de los estudiantes y dirigir a los estudiantes hacia el consejero profesional en el escenario escolar.

- Entre los logros obtenidos mediante la colaboración entre ambos profesionales se encuentran: la admisión a universidades, la obtención de becas o reconocimientos en la universidad, la retención del estudiante por medio de la coordinación de acomodos razonables, y la comunicación asertiva entre maestros y estudiantes por medio de la consultoría.
- En la fase de reclutamiento de los participantes se evidenció la ausencia de consejeros profesionales en el escenario escolar en escuelas privadas. Algunos cuentan, en cambio, con trabajadores sociales, psicólogos, entre otros profesionales de la salud mental y psicoeducativos. Esto presupone el desconocimiento del rol del consejero profesional en el escenario escolar y su importancia, versus la labor que están preparados para realizar estos otros profesionales. Esto, a su vez, evidencia la ausencia de colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros en algunas escuelas privadas.

Implicaciones

Los resultados de esta investigación presentan ciertas implicaciones tanto para la clase profesional de la consejería profesional, como para los maestros, directores escolares, programas de preparación de cada una de estas profesiones; para las asociaciones, códigos de éticas y leyes que rigen las profesiones; asociaciones

acreditadoras de escuelas privadas, el Departamento de Educación de Puerto Rico; así como para futuras investigaciones. A continuación, se discuten cada una de estas.

En primer lugar, se ha consultado la carta circular que establece el PCPEE (2020), basada en la American School Counseling Association (ASCA), y no consta de modo explícito en ésta la colaboración del maestro en el programa de consejería escolar, por lo que debería ser revisado. Asimismo, deben ser revisadas las demás reglamentos y códigos de ética, tanto de la consejería profesional como del magisterio y directores escolares, de modo que establezcan las responsabilidades de cada parte en propiciar los espacios para la colaboración necesarios para una efectiva coordinación y atención de los servicios para los estudiantes y sus familias. Por otro lado, las asociaciones acreditadoras de escuelas privadas deben estudiar y reflexionar en torno a los diferentes roles de los profesionales dentro del ámbito escolar que colaboran en la educación integral de los estudiantes; y procurar en sus reglamentos que se promuevan y respeten cada una de sus funciones. Esto permitirá una mayor conciencia y respeto de la comunidad escolar de los roles del consejero profesional en el escenario escolar, así como la importancia de procurar espacios para la colaboración. También es importante que el consejero profesional en el escenario escolar se sienta urgido a optimizar la promoción del programa de consejería escolar entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje, de un modo activo y pertinente que se disponga a lograr un mayor aprendizaje por parte de todos.

Por otro lado, la crisis económica que atraviesa Puerto Rico ha afectado a las escuelas privadas, viéndose necesitadas de reducir gastos operacionales para continuar proveyendo servicios. Esto constituye un reto adicional para que éstas cuenten con el personal necesario para brindar todos los servicios, mejorar las condiciones laborales y

sueldos justos que promuevan la calidad de los servicios; incluyendo espacios para la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros. De esta manera, se hace necesaria una legislación que promueva ayudas económicas no solo a escuelas públicas sino también a las escuelas privadas.

En cuanto a las futuras investigaciones en el campo, se hace necesario indagar en cómo se está llevando a cabo la distribución de los servicios del programa de consejería escolar de frente a la proporción de estudiantes por consejero profesional en el escenario escolar propuesta por la ASCA (2019) (250:1); y estudiar la implementación de su modelo nacional en Puerto Rico. Por otro lado, se recomienda la realización de investigaciones en torno al rol del maestro para: el trabajo con padres, y su intervención individual y grupal con los estudiantes y sus consideraciones éticas, en función de su colaboración con el programa de consejería profesional en el escenario escolar; e investigaciones que estudien la responsabilidad del consejero profesional en el escenario escolar en torno al trabajo de consejería con maestros o al trabajo con administradores escolares en la creación de ambientes propicios al aprendizaje, como un servicio indirecto adicional para atender las necesidades de los estudiantes.

En concreto, a raíz de la presente investigación, podría realizarse un estudio bajo la misma metodología de estudio de caso múltiple que estudie el proceso de la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros en Puerto Rico desde la perspectiva de maestros de escuela superior. También puede realizarse una investigación en acción que estudie la implementación del modelo nacional de la ASCA en las escuelas; así como la implementación de un currículo para la formación de maestros para aumentar los logros del programa de consejería. Cabría

también realizar una investigación fenomenológica para estudiar el efecto de las normativas de confidencialidad establecidas en los códigos de ética de consejería en el proceso de consultoría consejero-maestro dirigida a mejorar las interacciones entre los maestros y los estudiantes; y otra que estudie las percepciones de los consejeros profesionales en el escenario escolar, maestros y directores escolares en cuanto a los modelos de liderazgo adecuados en el profesional de ayuda, en su misión de propiciar ambientes educativos saludables entre la comunidad escolar.

Por último, la crisis sanitaria reveló la falta de destrezas para el manejo de emociones, hábitos de estudio, manejo del tiempo, destrezas de autocuidado, y la práctica de valores éticos y morales, en todos los miembros de la comunidad escolar. Los resultados de esta investigación demuestran que es imperativo dar prioridad a la consecución de los objetivos del programa de consejería escolar, primer encargado de promover estas destrezas y competencias, para responder a los retos de vida diaria y así como estar preparados para afrontar momentos de crisis.

Recomendaciones

Esta investigación aporta información relevante para la práctica de la consejería escolar en Puerto Rico en vistas a una mejor colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros. A continuación, se presentan unas recomendaciones para optimizar la labor del consejero profesional en el escenario escolar en las escuelas de Puerto Rico, así como para el desarrollo de la investigación en este tema:

- Revisar las disposiciones del programa de consejería profesional escolar para que exprese de un modo más explícito la colaboración del maestro en el programa de consejería escolar, así como las demás leyes educativas que rigen las responsabilidades de los maestros.
- Instar a las agencias acreditadoras de las escuelas privadas a exigir la contratación de consejeros profesionales en el escenario escolar en todos los niveles educativos, y que promuevan y exijan una adecuada distinción de las funciones de consejero profesional en el escenario escolar versus el rol del trabajador social, psicólogo escolar, u otro profesional encargado de promover la salud mental o el bienestar general del estudiante.
- Crear leyes que promuevan ayudas económicas para las escuelas privadas para que éstas puedan disponer de consejeros profesionales licenciados u otro personal administrativo y docente, para que cada uno pueda atender adecuadamente sus roles y satisfacer las necesidades de la comunidad escolar de modo conveniente.
- Promover los servicios del programa de consejería entre todos los miembros de la comunidad escolar mediante un rol activo que promueva el aprendizaje de todos.
- Investigar acerca de cómo se está llevando a cabo la distribución de servicios del programa de consejería escolar en las escuelas públicas y privadas, y promover la investigación en acción que estudie la implementación del modelo nacional de la ASCA en ambos escenarios.
- Investigar y promover, en los cursos universitarios de preparación de consejeros profesionales, el estudio en torno al rol del maestro en el programa de consejería

escolar y su colaboración con el profesional de ayuda para: el trabajo con padres, la intervención individual y grupal con sus estudiantes, así como sus responsabilidades éticas; y en la consecución de las metas del programa de consejería escolar por medio de la integración curricular. Igualmente, investigar y promover la posibilidad para el maestro de lograr un mayor entendimiento de las situaciones emocionales y sociales de sus estudiantes por medio de un modelo de consejería a maestros; y el desarrollo profesional para el maestro por parte del programa de consejería escolar para el óptimo ejercicio de su rol.

- Estudiar y promover procesos que faciliten la colaboración del consejero profesional en el sector escolar y los maestros para cada uno de los servicios del programa, especialmente para la integración curricular, que pretende informar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la adquisición de destrezas de vida, que capaciten a los estudiantes para afrontar los retos de la vida cotidiana, así como las crisis causadas por desastres. Asimismo, promover la adquisición de estas destrezas en los maestros y padres durante todo el año, y estudiar la responsabilidad y el alcance de la profesión de consejería con este fin.

Significado de la experiencia de investigar

Realizar este trabajo fue una experiencia absolutamente enriquecedora. Gracias a esta experiencia me siento confiada de trabajar en el campo de la Consejería escolar. Fue un proceso arduo lleno de aprendizaje, de risas y lágrimas. Por un lado, la disciplina y perseverancia que requiere un trabajo de esta envergadura. Por otro, la pasión por la profesión que creció en mí al profundizar en ella por medio de la revisión de literatura y la recopilación de información. Puedo sin duda recomendar la experiencia de investigar, siempre que se cuente con personas que brinden su apoyo en el proceso.

REFERENCIAS

- American School Counseling Association. (2020).
<https://www.schoolcounselor.org/parents-public>
- American School Counseling Association. (2019a). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Author.
- American School Counseling Association. (2019b). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4rd ed.). Author.
- American School Counselor Association. (2016). *ASCA Ethical Standards for School Counselors*. Author.
- American School Counselor Association. (2019c). *ASCA school counselor professional standards & competencies*. Author.
- Asociación Americana de Consejería. (2014). *2014 ACA Código de Ética*.
https://www.counseling.org/docs/default-source/ethics/2014_code_of_ethics_ph_spanish.pdf?sfvrsn=2
- Auger, R. W., & Jeffrey, A. J. (2017). Fostering caring relationships between high school students and teachers: A role for school counselors. *Wisconsin Counseling Journal*, 30, 19-36.
- Atici, M. (2014). Examination of school counselors' activities: From the perspectives of counselor efficacy and collaboration with school staff. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2107–2120.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1050554&site=ehost-live>

- Bass, G., Lee, J. H., Wells, C., Carey, J. C., & Lee, S. (2015). Development and factor analysis of the protective factors index: A report card section related to the work of school counselors. *The Professional Counselor, 5*(4), 516–528.
doi:10.15241/gb.5.4.516
- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education, 125*(2), 259.
- Brown, C. H. (2018). Perceptions of school counselors surviving a school shooting. *Professional School Counseling, 22*(1).
<https://doi.org/10.1177/2156759x19853250>
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 408–420. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x
- Castaño Ramírez, J. D. (2020, Mayo 18). *Cómo ingresar a una reunión en Microsoft Teams (INVITADO)* [Video file]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-TzgwrnDTRs>
- Centeno, I. M. (2008). *Las voces de un grupo de varones sobre sus vivencias y razones para abandonar la escuela y la importancia que le adscriben al proceso educativo formal: Implicaciones para la profesión de la consejería* (Disertación doctoral). ProQuest LLC. (UMI: 3314539).
- Chancellor Elementary School. (2020).
<https://www.spotsylvania.k12.va.us/domain/639#:~:text=Developmental%20classroom%20guidance%20lessons%20are,to%20the%20entire%20student%20body.>

&text=Lessons%20are%20designed%20based%20on,personal%2Fsocial%20and%20career%20development.

- Cruz Pizarro, L. L. (2014). *La percepción de los/as consejeros/as en torno a su preparación profesional y su manejo de la violencia escolar* (Disertación doctoral). ProQuest LLC. (UMI:3618528).
- Cholewa, B., Goodman-Scott, E., Thomas, A., & Cook, J. (2016). Teachers' perceptions and experiences consulting with school counselors: A qualitative study. *Professional School Counseling, 20*(1), 77-88. doi:
<http://dx.doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.77>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education International.
- Dahir, C., & Stone, C. (2010). The economic and social implications of closing the achievement gap. *The International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability, 6*, 219–231.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998_a). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998_b). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998_c). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Sage.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2019a). *Reglamento de escuelas primarias y secundarias de DEPR*. <https://de.pr.gov/wp-content/uploads/2020/01/17-reglamento-de-las-escuelas-primarias-y-secundarias.pdf>

- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2019b). *Reporte de Deserción Escolar en Puerto Rico*.
<https://estadisticas.pr/files/Inventario/publicaciones/Reporte%20de%20Deserci%C3%B3n%20Escolar.pdf>
- Departamento de Educación de Puerto Rico, Secretaría Auxiliar de Servicios de Ayuda al Estudiante. (2020). *Normas y Directrices sobre el Funcionamiento del Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar (PCPEE)*. (Carta circular Núm. 7-2020-2021).
- Departamento de Salud de Puerto Rico. (2019). *Estadísticas Preliminares de Casos de Suicidios Puerto Rico, ENERO 2019*. <http://www.salud.gov.pr/Estadisticas-Registros-y-Publicaciones/Estadisticas%20Suicidio/Enero%202019.pdf>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2020). <https://www.rae.es>
- Diccionario Panhispánico del Español Jurídico. (2020).
<https://dpej.rae.es/lema/comunidad-educativa>
- Eppler, C., & Weir, S. (2009). Family assessment in K-12 settings: Understanding family systems to provide effective, collaborative services. *Psychology in the Schools, 46*(6), 501–514. doi:10.1002/pits.20393
- Fomento de Centros de Enseñanza. (2019). <https://www.fomento.edu/que-es-fomento/#caracter-propio>
- Froeschle, J., & Nix, S. (2009). *A solution-focused leadership model: Examining perceptions of effective counselor leadership*. West Texas A&M University.

- Hernández Rivera, M. M. (2013). *Los servicios de consejería para estudiantes participantes del programa de educación especial Implicaciones para la consejería profesional* (Disertación doctoral). ProQuest LLC. (UMI: 3605490).
- Hui, E. K. (2003). A guidance curriculum for student development: A qualitative study. *International Journal for the Advancement of Counseling, 25*(2/3).
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026270628941>
- Jackson-Cherry, L. R., & Erford, B. T. (2018). *Crisis assessment, intervention, and prevention* (3rd ed.). Pearson.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10thed.). Pearson/Merrill.
- Kiweewa, J., Knettel, B., & Luke, M. (2018). *Incorporating comprehensive counselling and guidance models into school curricula in sub-saharan Africa. International Journal for the Advancement of Counselling, 40*(2), 133-147. doi:
<http://dx.doi.org/10.1007/s10447-017-9316-9>
- Keating, T. (2019). *Teacher-student relationships and academic achievement at a faith-based private high school* (Disertación doctoral). ProQuest LLC.
<https://search.proquest.com/openview/9dc678d09c78462a5958fa3ba4463c4f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Kourkoutas, E. (2008). An ecosystemic psychodynamic intervention for children with mild psychosocial problems and academic difficulties: Prospects and limits of the evaluation process. In C. Canali, T. Vecchiato, & J. K. Whittaker (Eds.), *Assessing the "Evidence-base" of intervention for vulnerable children and their families* (pp. 434-438). Zancan.

- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137–158. doi:10.5964/ejcop.v3i2.58
- Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores, Núm. 246 del 16 de diciembre de 2011. <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2011/lexl2011246.htm>
- Ley Contra el Hostigamiento e Intimidación o “Bullying”, Ley Núm. 85 del 6 de agosto de 2017. <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2017/lexl2017085.htm>
- Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley 85 de 29 de marzo de 2018, según enmendada. <https://www.de.pr.gov/wp-content/uploads/2019/03/ley-85-2018-enmendada.pdf>
- London, R., & Ingram, D. (2018). Social isolation in middle school. *School Community Journal*, 28(1), 107-127. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184924.pdf>
- Lucca Irizarry, N., & Berríos Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Maldonado Santiago, N. (2008). El consejero y el fenómeno del suicidio en niños y adolescentes. *Revista Griot*, 1(7), 39-44.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1887>
- Marchetta, J. M. (2011). Teacher perceptions of the school counselor’s role. *Counselor Education Master’s Thesis*, 116.
https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1115&context=edc_theses

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, *17*(3), 613-619.

doi:10.1590/s1413-81232012000300006

Maunder, R. E., & Tattersall, A. J. (2010). Staff experiences of managing bullying in secondary schools: The importance of internal and external relationships in facilitating intervention. *Educational & Child Psychology*, *27*(1), 116-127.

Medina-Piña, M., & Oropeza-Herrera, F. (2019). La consejería en cuatro escuelas públicas del nivel intermedio de la región educativa de San Juan: Estrategias que utilizan los consejeros para lidiar con situaciones de acoso escolar, o bullying. *Revista de Educación de Puerto Rico*, *2*(1), 1-29.

Méndez Castillo, M., Adames, E., Rivera, A., Acosta, E., Maldonado, Y., & Centeno, N. (2019). *Experiencias y aprendizajes del huracán María en adolescentes dentro del contexto escolar* (Disertación doctoral). ProQuest LLC. (UMI: 3256815).

National Association of School Psychologists. (2010). *Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services*.

http://www.nasponline.org/standards/2010standards/2_PracticeModel.pdf

Pincus, R., Hannor-Walker, T. S., Wright, L., & Justice, J. (2020). Covid-19's effect on students: How school counselors rise to the rescue. *NASSP Bulletin*, *104*(4), 241–256. <https://doi.org/10.1177/0192636520975866>

Pyne, J. R. (2011). Comprehensive school counseling programs, job satisfaction, and the ASCA National Model. *Professional School Counseling*, *15*(2).

doi:10.1177/2156759x1101500202

- Rodríguez Vélez, M. (2012). *Funciones del consejero profesional licenciado en colegios católicos según las Leyes 147 y 183 del Estado Libre Asociado de Puerto Rico* (Disertación doctoral). ProQuest LLC. (UMI: 3511686).
- Román-Rodríguez, N. (2010). *Consejeros/as como consultores/as de los/as maestros/as ante la violencia escolar* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Rosario Rodríguez, M. E. (2014). *Percepciones de los consejeros escolares en torno a su preparación profesional y conocimiento para el manejo de crisis ocasionadas por desastres*. ProQuest LLC. (UMI: 3620434).
- Sauer, D. (2017). Parent-teacher counseling: On 'blind spots' and didactic perspectives. A qualitative-reconstructive study on teachers' counseling responsibilities. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 47-81.
https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15301/pdf/JERO_2017_3_Sauer_Parent-teacher_counseling.pdf
- Sink, C. A. (2008). Elementary school counselors and teachers: Collaborators for higher student achievement. *The Elementary School Journal*, 108(5), 445–458.
doi:10.1086/589473
- Sink, C. A., & Stroh, H. R. (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 6(5), 350–364.
- Salloum, A., & Overstreet, S. (2008) Evaluation of individual and group grief and trauma interventions for children post disaster. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 495-507. <https://doi.org/10.1080/15374410802148194>

- Shillingford-Butler, M. A., Patel, S. H., & Ngazimbi, E. E. (2014). *The role of the professional school counselor in reducing teacher anxiety*. In Ideas and research you can use: VISTAS 2014.
- Solla Santana, G. M. (2018). *Percepciones de consejeros profesionales laborando en el escenario escolar sobre barreras y facilitadores de su rol en la prevención e intervención de la obesidad infantil* (Disertación doctoral). ProQuest LLC. (UMI:13424722).
- Stone, C. B., & Dahir, C. A. (2016). *The transformed school counselor* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Stebnicki, M. A. (2009). Disaster mental health response and health debriefing. En I. Marini & M. A. Stebnicki (Eds.), *The professional counselor's desk reference* (pp. 675-690). Springer Publishing.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stone, C., & Dahir, C. (2016). *The transformed school counselor*. Cengage.
- Talmus, L. (2019). Tackling social isolation in middle school. *Childhood Education*, 95(6), 42-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2019.1689058>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres Lorenzana, N. M. (2007). *Conocimiento de la ley 177 para el bienestar y la protección integral de la niñez y el manejo de situaciones de maltrato a menores de un grupo de maestros del nivel superior y las implicaciones para el proceso de consejería*. (Disertación doctoral). ProQuest LLC. (UMI: 3256815).

- Up line. (2020, Mayo 27). *¿Cómo usar Google meet? Tutorial fácil, paso a paso. ¡Aprende en menos de 5 minutos!* [Video file]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=-0oNt1aXp8U>
- U.S. Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention. (2018). *Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017* (Vol. 67).
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau. (2019). *Child Maltreatment 2017: Report from the States to the National Child Abuse and Neglect Data System*.
<https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/cb/cm2017.pdf>
- Vázquez, N. V. (2012). *Factores que inciden en la deserción escolar: Hacia un modelo descriptivo para líderes educativos* (Disertación doctoral). ProQuest LLC. (UMI: 3509714).
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the safe school initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*.
<https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/preventingattacksreport.pdf>
- Williams, A. (2020) How teachers and counselors collaborate formally and informally to improve the precollege curriculum. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 9304.
<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/9304>

- Wilson, R. D., & Creswell, J. W. (1996). Research design: Qualitative and quantitative approaches. *Journal of Marketing Research*, 33(2), 252. doi:10.2307/3152153
- Wilson, R. D., & Creswell, J. W. (1996). Research design: Qualitative and quantitative approaches. *Journal of Marketing Research*, 33(2), 252. doi:10.2307/3152153
- Webb, L. D., Brigman, G. A., & Campbell, C. (2005). Linking school counselors and student success: A replication of the student success skills approach targeting the academic and social competence of students. *Professional School Counseling*, 8(5), 407.
- World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders global health estimates*.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1>
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods*. Sage.

ANEJOS

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
 Recinto de Río Piedras
 Departamento de Estudios Graduados
 Facultad de Educación
 Orientación y Consejería

Solicitud de permiso para investigación

___ de _____ de _____

Estimado (a) _____:

Actualmente me encuentro realizando la maestría en Orientación y Consejería en el Departamento de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Como parte de la obtención del grado estoy trabajando en una propuesta de investigación titulada: *La colaboración entre consejeros/as profesionales en el escenario escolar y maestros del nivel superior: estímulo para la eficacia de la consejería escolar*. El propósito de este estudio es conocer, describir y entender la perspectiva de un grupo de consejeros profesionales en el escenario escolar del nivel superior de escuelas privadas de Puerto Rico en torno a la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro.

El mismo pretenderá contestar las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cómo se da el proceso para el desarrollo de la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros en la escuela?; 2) ¿Cuáles son los retos que identifican los consejeros/as profesionales en el escenario escolar que dificultan el desarrollo óptimo de la colaboración con los maestros?; 3) ¿Cuáles son los factores necesarios para que el consejero/a profesional en el escenario escolar desarrolle una mejor colaboración con los maestros?; y 4) ¿Cómo ha afectado la crisis sanitaria en la colaboración entre consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros?

Por este medio solicito su autorización para allegar una invitación por correo electrónico al/los consejero/s profesional/es en el escenario escolar de su escuela a través de la administración escolar.

Del consejero profesional en el escenario escolar de su escuela aceptar participar, para cumplir con el propósito de la investigación, se le realizará una entrevista de una hora y media aproximadamente y se le solicitarán documentos tales como planes de trabajo e informes; minutas de consultoría, minutas de reuniones de consejero profesional en el escenario escolar y maestro(s) junto a otros miembros de la comunidad escolar; registros, entre otros **que aporten a conocer, describir y entender los procesos de colaboración**

entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro en el caso particular bajo estudio. Los documentos a ser evaluados serán revisados previamente por el consejero profesional en el escenario escolar con la intención de borrar los nombres de las personas involucradas en los asuntos.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria y el consejero profesional en el escenario escolar podría desistir de participar en cualquier momento sin penalización y la información recopilada hasta el momento no sería utilizada para propósito alguno.

De tener alguna duda o pregunta, o necesitar información adicional, favor de comunicarse conmigo al correo electrónico maria.alen@upr.edu

Cordialmente,

María Elena Alén Arias

Estudiante de Maestría

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Orientación y Consejería

Invitación para participar en investigación

La colaboración entre consejeros/as profesionales en el escenario escolar y maestros del nivel superior: estímulo para la eficacia de la consejería escolar

Estimado(a) _____,

Mi nombre es María Elena Alén Arias, soy estudiante de maestría del programa de Orientación y Consejería de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Como parte de la obtención del grado estoy trabajando en una propuesta de investigación titulada: *La colaboración entre consejeros/as profesionales en el escenario escolar y maestros del nivel superior: estímulo para la eficacia de la consejería escolar*. El propósito de este estudio es conocer, describir y entender la perspectiva de un grupo de consejeros profesionales en el escenario escolar de nivel superior de escuelas privadas de Puerto Rico en torno a la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro.

Esta investigación de metodología cualitativa utilizará el diseño de estudio de caso múltiple y pretenderá contestar las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cómo se da el proceso para el desarrollo de la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros en la escuela?; 2) ¿Cuáles son los retos que identifican los consejeros/as profesionales en el escenario escolar que dificultan el desarrollo óptimo de la colaboración con los maestros?; 3) ¿Cuáles son los factores necesarios para que el consejero/a profesional en el escenario escolar desarrolle una mejor colaboración con los maestros?; y 4) ¿Cómo ha afectado la crisis sanitaria en la colaboración entre consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros? Las estrategias de recopilación de información que se utilizará serán una entrevista semiestructurada por videoconferencia de una (1) hora y media de duración; y el análisis de documentos de trabajo que pudieran servir para el objeto de estudio, entre los que se encuentran planes de trabajo e informes; minutas de consultoría, minutas de reuniones de consejero profesional en el escenario escolar y maestro(s) junto a otros miembros de la comunidad escolar; registros, entre otros.

Por este medio deseo invitarle a participar de este estudio. Su conocimiento y experiencia permitirá ahondar en las realidades de colaboración entre los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros en Puerto Rico, y brindar un norte al consejero profesional en el escenario escolar, otros profesionales de la salud mental, maestros y comunidad escolar, en la atención justa y eficaz que merecen nuestros estudiantes. Debo mencionar que la participación en esta investigación es completamente voluntaria y, de aceptar participar, usted podría desistir de hacerlo en cualquier momento sin penalización y la información recopilada hasta ese momento no se utilizará para propósito alguno.

En los anejos se incluyen los siguientes documentos, los cuales le serán necesarios para su participación en la investigación:

- (Anejo 3) *Instrucciones para la conexión de videoconferencia por medio de la plataforma Google Meet o Microsoft Teams*
- (Anejo 4) *Política de privacidad de la plataforma Google Meet o Microsoft Teams*
- (Anejo 5) *Consentimiento informado-plantilla rellenable**

* A ser cumplimentada el día coordinado para la entrevista por videoconferencia

De estar interesado/a en formar parte de esta investigación, tener alguna duda o pregunta, o necesitar información adicional, favor de comunicarse conmigo al 787-646-3572 o a través mi correo electrónico, maria.alen@upr.edu.

Cordialmente,

María Elena Alén Arias

Estudiante de Maestría

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Orientación y Consejería

**Instrucciones para la conexión de videoconferencia por medio de la plataforma
*Google Meet o Microsoft Teams***

Leer previo a la conexión

- El enlace para la conexión le será enviado por correo electrónico 24 horas antes de la hora acordada para la videoconferencia.
- Comience con los preparativos de la conexión un poco antes de la hora acordada para la cita, por si enfrenta dificultades en el proceso.
- Recuerde que debe de estar en un espacio donde pueda asegurarse la confidencialidad y que esté libre de ruidos e interrupciones.

*Debido al uso de herramientas digitales para la recopilación de información, se prevén ciertos riesgos para el participante: (1) la información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente.
- Recuerde que su conexión al internet debe de proveer de una red privada (preferiblemente el de la escuela o suya personal).
- Compruebe que tenga buena señal de internet.
- Asegúrese de tener **suficiente carga** en su computadora u ordenador.
- Desde el inicio de la videoconferencia, **usted deberá tener la cámara y el audio prendidos.**
- La videoconferencia comenzará a grabarse al momento de iniciar la entrevista. (La investigadora le indicará cuando sea el momento).
- **Para problemas técnicos** en el uso de la aplicación *Google Meet o Microsoft Teams* podrá comunicarse con la investigadora mediante llamada telefónica al (787) 646-3572

- De interrumpirse la comunicación mediante la videoconferencia, la discusión de consentimiento informado será completada por teléfono.

Acceder al tutorial para el uso de *Google Meet* en este enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=-0oNt1aXp8U> (Tiempo: 4 min. y 13 seg. Acceder a partir de 1 min. 50 seg.)

Acceder al tutorial para el uso de *Microsoft Teams* en este enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=-TzgwrnDTRs> (Tiempo: 4 min. y 20 seg.)

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Orientación y Consejería

Política de privacidad de la plataforma *Google Meet* o *Microsoft Teams*

Puede acceder a la política de privacidad de *Google Meet* en este enlace:

<https://support.google.com/a/answer/7582940?hl=es#top&privacy&encryption&counterabuse&secure&incident&>

Puede acceder a la política de privacidad de *Microsoft Teams* en este enlace:

<https://docs.microsoft.com/es-es/microsoftteams/security-compliance-overview#compliance-standards>

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Orientación y Consejería

Consentimiento informado

(Para completar bajo la orientación de la investigadora)

La colaboración entre consejeros/as profesionales en el escenario escolar y maestros del nivel superior: estímulo para la eficacia de la consejería escolar

Descripción

Usted ha sido invitado/a a colaborar en una investigación cualitativa sobre la colaboración entre consejeros profesionales en el escenario escolar del nivel superior y maestros. Esta investigación es realizada por la estudiante de maestría María Elena Alén Arias del programa graduado de Orientación y Consejería de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

La literatura profesional coincide en la importancia de que los consejeros profesionales en el escenario escolar trabajen en colaboración con los maestros, padres y demás personal de la escuela para promover el éxito de sus estudiantes. Los maestros son quienes pasan mayor tiempo con los estudiantes en las escuelas y esto les hace los mayores transmisores de los objetivos del programa de consejería escolar, así como los mejores receptores de las necesidades de los estudiantes. La literatura denota que la investigación acerca de la colaboración entre los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros en Puerto Rico está aún incipiente, y se hace evidente la necesidad de que los consejeros profesionales en el escenario escolar trabajen en colaboración con los maestros para promover ambientes educativos saludables.

Al tomar en cuenta lo anterior, esta investigación tiene como propósito conocer, describir y entender la perspectiva de un grupo de consejeros profesionales en el escenario escolar de nivel superior de escuelas privadas de Puerto Rico, en torno a la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro. Para esta investigación se utilizará el diseño de estudio de caso múltiple.

Este estudio buscará ahondar en la perspectiva de los consejeros profesionales en el escenario escolar sobre cómo se da el proceso para el desarrollo de la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro en la escuela; las dificultades que identifican que pueden obstruir el desarrollo óptimo de esta colaboración; y los factores que entienden necesarios para desarrollar una óptima colaboración con los/as maestros/as.

Esta investigación utilizará dos estrategias de recopilación de información: una entrevista semiestructurada de una hora y media de duración y el análisis de documentos entre los cuales podrían encontrarse: planes de trabajo e informes; minutas de consultorías entre ambos profesionales, o minutas de reuniones en las que colaboraran junto a otros miembros de la comunidad escolar; registros, entre otros que aporten al objeto de estudio. Su participación en esta investigación constaría de ser entrevistado/a por medio de videoconferencia con el fin de responder a las interrogantes de esta investigación; y brindar acceso remoto (vía correo electrónico) a los documentos que pudieran ser de utilidad para los fines del estudio. En la entrevista se pretende llevar a cabo un diálogo conducido por una serie de preguntas que se incluyen en un Protocolo de preguntas, así como cualquier interrogante relacionado al tema que surja como parte de la entrevista. La entrevista se grabará y esta grabación se utilizará en el proceso de análisis de la información para lo cual se hará una transcripción del audio. Para el análisis de documentos se utilizará una Planilla de evaluación de documentos que permitirá recoger la pertinencia que posee cada uno de estos para el estudio. Luego se le solicitará que verifique la transcripción de la entrevista para que reaccione y aclare cualquier duda. Para cada actividad de recopilación de información se realizará una cita a través de videoconferencia a conveniencia del participante que esté dispuesto(a) a formar parte de la investigación.

Riesgos y Beneficios

Su participación en esta investigación prevé el riesgo potencial de que pudiera sentir temor de responder a algunas preguntas que comprometan su ascendiente profesional o porque involucren a otras personas dentro de su ambiente laboral. Todo participante puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que ello incurra en penalidad o la pérdida de beneficios a los cuales tenga derecho y la información recopilada hasta ese momento no se utilizará para propósito alguno. Por tanto, le será respetado abstenerse de participar si usted se siente incómodo y así lo desea.

Debido al uso de herramientas digitales para la recopilación de información, se prevén otros riesgos para el participante: (1) la información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente; (2) puede haber cargos adicionales por el consumo del servicio de internet y de datos móviles; (3) posible incomodidad o agotamiento a causa del uso de las herramientas de comunicación; y (4) la interrupción imprevista de la comunicación.

Los riesgos en esta investigación son mínimos y los beneficios de gran valor para el campo. Su conocimiento y experiencia permitirá ahondar en las realidades de colaboración entre los consejeros profesionales en el escenario escolar y los maestros en Puerto Rico, y brindar un norte al consejero profesional en el escenario escolar, otros

profesionales de la salud mental, maestros y comunidad escolar, en la atención justa y eficaz que merecen nuestros estudiantes.

Confidencialidad

La identidad del participante será protegida en todo momento. La grabación de la entrevista será utilizada para ser transcrita *ad verbatim* para el análisis de los hallazgos. Solamente tendrán acceso a los datos crudos, o que puedan identificar directa o indirectamente al participante, la investigadora, y el Dr. Reinaldo Berríos - director de la tesis-. Además, oficiales de la Institución del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían solicitar a la investigadora los datos crudos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento de consentimiento informado.

Para garantizar la confidencialidad de la información recopilada en la investigación se tomarán las siguientes medidas de seguridad: (1) la investigadora y el participante utilizarán plataformas libres de costo y en cumplimiento con las leyes de privacidad; (2) la investigadora y el participante procurarán estar en un espacio seguro, privado y libre de interrupciones al momento de la entrevista y al momento de compartir documentos vía correo electrónico; (3) se procurará que las redes de internet utilizadas tanto por la investigadora como por el participante sean privadas (no públicas); (4) al finalizar la sesión de telecomunicación, se instruirá y verificará que se hayan cerrado las herramientas digitales utilizadas; (5) de incurrir en dificultades con la conexión durante la entrevista, se continuará con la misma vía telefónica (por lo cual se procurará el número de teléfono del participante); (6) la hoja de consentimiento, la grabación y la memoria USB con documentos digitales serán almacenados bajo seguridad (en la residencia de la investigadora); (7) los demás documentos compartidos por correo electrónico serán eliminados de la cuenta -tanto por la investigadora como por el participante- de luego de ser almacenados bajo seguridad; (8) se protegerá la identidad del participante otorgándole un seudónimo (Participante 1, Participante 2, Participante 3...); (9) no se divulgará el nombre de la institución de procedencia de los participantes; y (10) el análisis de los datos será realizado desde una computadora para uso exclusivo de la investigadora. El informe final de la investigación será publicado en la base de datos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, para ser consultado por otros investigadores y la comunidad en general. Luego de tres años de finalizada la investigación, serán eliminados los demás datos recopilados: transcripciones; hojas de cotejo y anotaciones. El material impreso será destruido por medio de una trituradora; las grabaciones digitales serán borradas, al igual que información recopilada en la memoria USB.

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, recuerde que su participación es completamente voluntaria y tiene el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento sin incurrir en penalidad. Tiene derecho a conocer la política de privacidad de la plataforma *Google Meet* o *Microsoft Teams*, a ser utilizada para la videoconferencia,

de la cual ya ha recibido copia electrónica. Finalmente tiene derecho a recibir copia de este documento. Se le exhorta a guardar o imprimir este documento.

Favor de comunicarse con la estudiante María Elena Alén Arias al 787-646-3572 o al correo electrónico maria.alen@upr.edu, si tuviera alguna duda o pregunta o deseara más información; o con el director de la investigación, el Dr. Reinaldo Berríos al correo electrónico reinaldo.berrios@upr.edu. De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja relacionada con su participación en esta investigación puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento o la Decana Auxiliar de Investigación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono (787) 764-0000, extensión 86773 o a cipshi@degi.uprrp.edu.

Inserte una X si afirma haber leído y discutido con la investigadora esta hoja de consentimiento; entendido la información presentada, y recibido copia digital del mismo.

_____	_____	_____
Nombre del participante	Fecha	Número de teléfono

He discutido el contenido de esta hoja de asentimiento con el arriba firmante. Le he explicado los riesgos y beneficios del estudio.

<u>María Elena Alén Arias</u>	_____
Nombre de la investigadora	Fecha

NOTA IMPORTANTE:

Luego de haber sido cumplimentada de manera electrónica esta hoja de consentimiento, se le exhorta a guardar copia impresa en sus archivos.

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

Recinto de Río Piedras
 Departamento de Estudios Graduados
 Facultad de Educación
 Orientación y Consejería

Protocolo de preguntas para consejero profesional en el escenario escolarPreguntas de investigación:

1. ¿Cómo se da el proceso para el desarrollo de la colaboración entre el consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros en la escuela?
2. ¿Cuáles son los retos que identifican los consejeros/as profesionales en el escenario escolar que dificultan el desarrollo óptimo de la colaboración con los maestros?
3. ¿Cuáles son los factores necesarios para que el consejero/a profesional en el escenario escolar desarrolle una mejor colaboración con los maestros?
4. ¿Cómo ha afectado la crisis sanitaria en la colaboración entre consejero/a profesional en el escenario escolar y los maestros?

Protocolo	Pregunta de investigación*		
	#1	#2	#3
1. ¿Cuál entiende que es su función como consejero?	●		
2. ¿Qué entiende usted por la colaboración entre consejero profesional en el escenario escolar y maestro?	●		
3. ¿Cuáles son los servicios de colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros?	●		

Protocolo	Pregunta de investigación*		
	#1	#2	#3
4. ¿Qué guía o programa, si alguno, utiliza para estructurar los servicios de consejería en su escuela?	●		
5. ¿Cuál entiende usted que es la función del maestro en el programa de consejería escolar?	●		
6. ¿Con cuánta frecuencia (cantidad aproximada de veces a la semana, al mes, al semestre, etc.) tiene oportunidad de entablar diálogo colaborativo de índole profesional con los maestros?	●		
7. ¿Con cuáles maestros es más cercana la colaboración? ¿Con cuáles no? ¿Por qué?	●		
8. ¿Cuáles servicios del programa de consejería escolar en su escuela requieren la participación de los maestros?	●		
9. ¿Cómo se lleva a cabo la colaboración en cada uno de estos servicios? (descripción, protocolo, responsabilidades, frecuencia)	●		
10. ¿Qué actividades promueve la escuela que requiere la colaboración del consejero profesional en el escenario escolar y los maestros?	●		
11. ¿Qué actividades promueve el programa de consejería escolar en beneficio de los maestros?	●		
12. ¿Cómo es su relación con los maestros?		●	
13. ¿Cómo es la relación de los maestros con los estudiantes?			●

Protocolo	Pregunta de investigación*		
	#1	#2	#3
14. ¿Cómo es la relación de los maestros entre sí?		●	
15. ¿Cómo es la relación de los maestros con el director escolar?		●	
16. ¿Cómo es la relación de los maestros con el demás personal de la escuela?		●	
17. ¿Cómo es la relación de los maestros con los padres de los estudiantes?		●	
18. ¿Qué dificultades identifica en su escuela para el óptimo desarrollo de la colaboración con los maestros?		●	
19. ¿Cuáles son las quejas principales de los maestros?		●	
20. ¿Qué situaciones desfavorables han ocurrido con algunos estudiantes o con la comunidad escolar en general?		●	
21. ¿Entiende que esta pudo haberse evitado con servicios de prevención en colaboración con los maestros (e.g., por medio de una adecuada orientación acerca de protocolos al maestro; talleres para brindar conocimientos y destrezas a los maestros)?			●
22. ¿Qué procesos usted entiende que el programa de consejería escolar o la escuela están llevando a acabo de modo adecuado para promover la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros?			●

Protocolo	Pregunta de investigación*		
	#1	#2	#3
23. ¿Qué logros significativos ha tenido el programa de consejería escolar en servicios preventivos, donde el maestro haya colaborado?			●
24. ¿Qué factores identificaría necesarios para una óptima colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros?			●
25. ¿Cómo imaginaría el escenario ideal de colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros?			●
26. ¿Qué cambios realizaría en el programa de consejería escolar en su escuela para propiciar o mejorar la colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y los maestros?			●
27. ¿Qué recomendaciones haría a la administración escolar en favor de una mejor colaboración del consejero profesional en el escenario y los maestros en su escuela?			●
Total	11	9	7

Nota. En la columna de la derecha se indica la pregunta de investigación a la que se relaciona cada pregunta del protocolo

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
 Recinto de Río Piedras
 Departamento de Estudios Graduados
 Facultad de Educación
 Orientación y Consejería

Planilla de evaluación de documentos

La planilla de evaluación de documentos pretende datar la pertinencia de documentos tales como planes de trabajo e informes; minutas de consultoría, minutas de reuniones de consejero profesional en el escenario escolar y maestro(s) junto a otros miembros de la comunidad escolar; registros, entre otros **que aporten a conocer, describir y entender los procesos de colaboración entre el consejero profesional en el escenario escolar y el maestro** en el caso particular bajo estudio. Los documentos a ser evaluados serán revisados previamente por el consejero profesional en el escenario escolar con la intención de borrar los nombres de las personas involucradas en los asuntos.

Tipo de documento	Pertinencia para el objeto de estudio		
	Marca con una (X)		Comentarios
	Si	No	
1. Plan de trabajo			
2. Informe semestral			
3. Informe anual			
4. Minuta de consultoría			

5.Minuta de reunión entre consejero profesional en el escenario escolar y maestro			
6. Minuta de reunión con miembros de la comunidad escolar			
7. Registro de reuniones			

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)
COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2
COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

- **Name:** Maria Elena Alen (ID: 6137644)
- **Institution Affiliation:** Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (ID: 2377)
- **Institution Email:** maria.alen@upr.edu
- **Institution Unit:** Departamento de Estudios Graduados
- **Phone:** 7872946665

- **Curriculum Group:** Investigaciones psicológicas, sociales o educativas
- **Course Learner Group:** Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos
- **Stage:** Stage 1 - Stage 1

- **Record ID:** 22214650
- **Completion Date:** 21-Feb-2017
- **Expiration Date:** 21-Feb-2020
- **Minimum Passing:** 80
- **Reported Score*:** 90

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY

	DATE COMPLETED	SCORE
Historia y principios éticos (ID: 1478)	17-Feb-2017	5/5 (100%)
Investigación con poblaciones protegidas. Sujetos vulnerables: una definición (ID: 1483)	17-Feb-2017	4/4 (100%)
Investigación con registros (ID: 1490)	17-Feb-2017	2/2 (100%)
Conflictos de Interés en Investigaciones con sujetos humanos. (ID: 1669)	17-Feb-2017	3/3 (100%)
Cómo evitar daños grupales: perspectivas de Investigación en los EE. UU. (ID: 1719)	17-Feb-2017	3/3 (100%)
Evaluación de riesgo en Investigaciones en ciencias sociales y del comportamiento (ID: 1716)	21-Feb-2017	4/5 (80%)
Privacidad y confidencialidad (ID: 1677)	21-Feb-2017	4/5 (80%)
Ética en la publicación de los resultados de la Investigación (ID: 1717)	21-Feb-2017	6/6 (100%)
Investigación social y del comportamiento para Investigadores biomédicos. (ID: 1718)	21-Feb-2017	3/4 (75%)
Investigación con mujeres (ID: 1755)	21-Feb-2017	2/3 (67%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/7k3ab57197-b79c-4786-a20d-af78de3db2d1-22214650

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)
 Email: support@citiprogram.org
 Phone: 888-529-5929
 Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)
COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2
COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

- **Name:** Maria Elena Alen (ID: 6137644)
- **Institution Affiliation:** Universidad de Puerto Rico, Recinto de Rio Piedras (ID: 2377)
- **Institution Email:** maria.alen@upr.edu
- **Institution Unit:** Departamento de Estudios Graduados
- **Phone:** 7872946665

- **Curriculum Group:** Investigaciones psicológicas, sociales o educativas
- **Course Learner Group:** Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos
- **Stage:** Stage 1 - Stage 1

- **Record ID:** 22214650
- **Report Date:** 28-Nov-2020
- **Current Score**:** 92

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Historia y principios éticos (ID: 1478)	23-Jul-2020	5/5 (100%)
Evaluación de riesgo en Investigaciones en ciencias sociales y del comportamiento (ID: 1716)	02-Oct-2020	4/5 (80%)
Privacidad y confidencialidad (ID: 1677)	08-Oct-2020	5/5 (100%)
Investigación con registros (ID: 1490)	25-Sep-2020	3/3 (100%)
Investigación social y del comportamiento para Investigadores biomédicos. (ID: 1718)	21-Feb-2017	3/4 (75%)
Investigación con poblaciones protegidas. Sujetos vulnerables: una definición (ID: 1483)	17-Feb-2017	4/4 (100%)
Cómo evitar daños grupales: perspectivas de Investigación en los EE. UU. (ID: 1719)	01-Oct-2020	3/3 (100%)
Trabajadores como sujetos de Investigación - Una población vulnerable. (ID: 1720)	09-Oct-2020	3/4 (75%)
Conflictos de Interés en Investigaciones con sujetos humanos. (ID: 1669)	17-Feb-2017	3/3 (100%)
Ética en la publicación de los resultados de la investigación (ID: 1717)	08-Oct-2020	6/6 (100%)
Investigación con mujeres (ID: 1755)	08-Oct-2020	3/3 (100%)
Poblaciones de investigación que exigen consideraciones o protecciones adicionales (ID: 19563)	24-Jul-2020	4/5 (80%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing Institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/7k3ab57197-b79c-4786-a20d-af78de3db2d1-22214650

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)
 Email: support@citiprogram.org
 Phone: 888-529-5929
 Web: <https://www.citiprogram.org>

Universidad de
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)
IRB 00000944
cipshi.degi@upr.edu ~ http://graduados.uprp.edu/cipshi

AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO



Recinto de
Río Piedras

Número del protocolo: 2021-051

Título del protocolo: La colaboración entre consejeros profesionales en el escenario escolar y maestros del nivel superior en escuelas privadas: estímulo para la eficacia de la consejería escolar

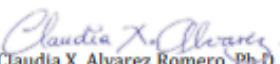
Investigadora: María Elena Alén Arias

Tipo de revisión: Inicial Renovación

Evaluación: Comité en pleno
 Revisión expedita:
Categoría(s) expedita 45 CFR §46.110: 2 (iii)

Fecha de la autorización: 14 de diciembre de 2020

Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.


Claudia X. Alvarez Romero, Ph.D.
Presidenta del CIPSHI o
representante autorizado

Decanato de
Estudios Graduados
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801
San Juan PR 00925-2512

787-764-0000
Ext. 86700
Fax 787-763-6011

Página electrónica:
<http://graduados.uprp.edu>

Patrón con Igualdad de Oportunidades en el Empleo MMVI

Resumen autobiográfico de la autora

María Elena Alén Arias nació en San Juan Puerto Rico. En el 2009 se graduó del cuarto año del Colegio Madre Cabrini en San Juan. En el 2014 obtuvo su grado de bachillerato en Educación con concentración en Educación Especial en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Como parte de un curso de Prepráctica docente publicó, junto a otra compañera, la unidad curricular *Vivo y estoy saludable* dirigida a la comunidad del Caño Martín Peña en San Juan. En sus años de bachillerato fungió como estudiante orientadora del Programa de Estudiantes Orientadores del Decanato de Estudiantes. En cuanto a su experiencia laboral, desde joven se ha desenvuelto en la labor con niños y jóvenes de educación especial. Trabajó varios años consecutivos en un campamento para esta comunidad llamado ‘Vida Alegre Summer Camp’ del Centro María de Los Ángeles. Trabajó como maestra en el Centro de Intervención Temprana, Inc. y en Servicios de Terapia Educativa Girasol, ubicados ambos en San Juan. Desde sus años de bachillerato realiza trabajo voluntario en la Asociación de Intercambio Cultural, asociación sin fines de lucro que trabaja en favor del desarrollo integral de la mujer en todas sus etapas.