



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**La identidad profesional a través de los incidentes críticos en la orientación y el  
asesoramiento educativo**

**Tesis doctoral**

**Andrea del Pilar Vargas Fajardo**

Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE)

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

**Universidad Autònoma de Barcelona**

Barcelona, 8 de diciembre de 2022



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**La identidad profesional a través de los incidentes críticos en la orientación y el  
asesoramiento educativo**

Tesis doctoral

**Andrea del Pilar Vargas Fajardo**

Directoras

Dra. Paula Mayoral Serrat

Dra. Maribel Cano Ortiz

Tutor

Dr. Carles Monereo Font

Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE)

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

**Universidad Autònoma de Barcelona**

Barcelona, 8 de diciembre de 2022

## **Financiamiento**

Esta tesis ha sido posible gracias al beneficio del programa Pasaporte a la Ciencia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias) e Icetex (2018-2021 N.º 3811288). Este programa busca aportar a los focos que son reto para Colombia en el ámbito de la investigación y el desarrollo de la educación y la sociedad. Esta tesis también fue posible gracias al Programa crédito-beca de la Fundación para el Futuro de Colombia (Colfuturo) 2018-2020.

## Contenido

Financiamiento .....	3
Agradecimientos.....	9
Prólogo .....	13
Capítulo 1.....	21
Introducción.....	21
Estructura de la tesis.....	22
Estudio 1. Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia. Análisis de casos .....	23
Estudio 2. Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional.....	24
Estudio 3. Identidad profesional del orientador académico a través de sus incidentes críticos .....	25
Marco teórico.....	28
La identidad profesional en educación .....	28
La identidad profesional y la teoría del yo dialógico.....	31
La identidad profesional del orientador y asesor educativo .....	34
Incidentes críticos en la orientación y el asesoramiento educativo .....	42
Capítulo 2.....	45
Estudio 1. Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: análisis de casos .....	45
Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: análisis de casos .....	46
Resumen .....	46
Introducción.....	48

Incidentes críticos como experiencia de aprendizaje.....	49
La identidad profesional del asesor académico .....	50
Método.....	51
Análisis de datos .....	53
Resultados.....	55
Discusión y conclusiones.....	62
Referencias bibliográficas.....	64
Capítulo 3. ....	67
Estudio 2. Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional .....	67
Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional .....	68
Introducción.....	69
Método.....	74
Resultados.....	77
Conclusiones y discusión.....	84
Referencias bibliográficas.....	88
Anexos.....	92
Capítulo 4. ....	97
Estudio 3. Professional identity of school counsellors through their critical incidents .....	97
Professional identity of school counsellors through their critical incidents .....	98
Introduction.....	98
Method.....	103
Participants.....	104

Instruments.....	105
Data analysis.....	106
Results.....	107
Discussion and conclusions.....	114
References .....	118
Appendices.....	124
Capítulo 5. ....	129
Conclusiones.....	129
1. Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: Análisis de casos.....	131
2. Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional .....	133
3. Identidad profesional de docentes orientadores a través de sus incidentes críticos .....	134
Limitaciones de la investigación .....	135
Implicaciones educativas e investigaciones futuras.....	137
Palabras de cierre .....	140
Referencias bibliográficas.....	142

## Lista de tablas

Tabla 1. Dimensiones de análisis y categorías respecto a los IC.....	53
Tabla 2. Categorías de la dimensión de análisis: perfiles identitarios .....	54
Tabla 3. Categorías de la dimensión de análisis: experiencias de aprendizaje .....	55
Tabla 4. Estadística descriptiva de los participantes (N=71) .....	75
Tabla 5. Funciones significativas clúster 1 .....	82
Tabla 6. Funciones significativas clúster 2 .....	83
Table 7. Participants information .....	104
Table 8. Typology of critical incidents.....	106
Table 9. Responses towards the critical incidents .....	107
Table 10. Critical incidents, emotions, coping strategies, learning opportunities and positioning .....	109

## Lista de figuras

Figura 1. Identidad profesional del orientador y asesor educativo .....	40
Figura 2. Perfiles identitarios, incidentes críticos y experiencias de aprendizajes más frecuentes.....	60
Figura 3. Dendograma de clústeres .....	81

## Agradecimientos

La autora expresa sus agradecimientos a:

Los investigadores, profesionales y académicos que me acompañaron en este tránsito identitario y a quienes admiro profundamente.

La doctora Paula Mayoral Serrat y a la doctora Maribel Cano Ortiz por haberme acompañado a través de los incidentes críticos afrontados durante estos años mientras escribía con su apoyo cada palabra de esta tesis.

La doctora María Paula Mayoral Serrat por dirigir esta tesis y por promover posturas claras y resolutivas. Gracias por su agudeza y sinceridad. Gracias a su oportuna respuesta, la motivación siempre estuvo encendida para seguir sin desfallecer.

La doctora Maribel Cano Ortiz codirectora de esta tesis por haber llegado en el momento justo a orientar este camino. Su disposición, experiencia y franqueza guiaron de manera práctica y contundente cada etapa transitada. Gracias por ser parte de tantos momentos de inflexión vividos en estos años y por su escucha comprensiva.

La doctora Montserrat Castelló por sus enseñanzas y lecciones de vida que han enriquecido mi proyecto y fortalecido mi identidad como investigadora, como profesional y como persona. Gracias por presentarme escenarios académicos que me retaron y formaron cada día.

La doctora Eva Liesa por la serenidad y franqueza en sus interpretaciones acerca de esta investigación. Gracias por su interés genuino y su sonrisa amable en cada encuentro.

Al doctor Carles Monereo por inspirar esta tesis con sus escritos y publicaciones; gracias por brindarme la oportunidad de recorrer este camino de la mano de tan profesionales investigadoras.

Al magnífico grupo de investigación SINTE y sus investigadores senior, y junior: los doctores Antoni Badia y Jesús Canelo, y las doctoras Crista Weise, Lorena Becerril, Mireia Giralt y Nuria Suñé. Gracias a las doctorandas Núria Mollà, Laura Díaz, Carla Meneses,

Natalia Contreras y Marina García. Gracias a todos por sus contribuciones y comentarios a propósito del desarrollo de esta tesis y de sus proyectos profesionales.

Al grupo de las identitarias: gracias a Brenda, amiga, mentora y maestra, con quien compartí cada etapa de este doctorado y quien en su postura siempre aterrizada, consecuente, amorosa y compasiva me enseñó y mostró cómo ser y ejercer como un profesional integro. Gracias a Karina por su lindura; nuestras conversaciones me permitieron descifrar lo importante que es hablarse y tratarse bonito; además la importancia de definir, buscar y preservar lo que se quiere. Gracias a Cecilia por su interés para aprender juntas y compartir su proceso.

La doctora Ibis Álvarez y a Esther Calderón por sus acertadas indicaciones que hicieron de la burocracia un escenario más amable y eficiente. Sus ágiles respuestas me permitieron concretar en términos administrativos cada una de las etapas de este doctorado sin perderme en el proceso.

Mi nido, sobre todo a mi madre Olga por darme la vida y por su vida. Su amor y compañía incondicional me dan fuerza todos los días. Gracias por ser siempre la energía que me protege y me lleva por prósperos y bendecidos senderos. Gracias por ser mi luz, motivación, inspiración, ejemplo, voz de aliento, confidente y amiga. Gracias a Julián por ser, estar y permanecer; gracias por cuidar de nosotros siempre y por su responsabilidad ilimitada. Gracias a mi hermano Cristian por su constancia y disciplina pues nos llena de orgullo con cada uno de sus triunfos; gracias por el apoyo en cada cambio, mudanza y proyecto que, aunque pareciera descabellado se hacía real, y por hacerme tía de la mano de Juanita. Gracias al pequeño Thiago por su ternura infinita y sus negaciones que poco a poco afirman su personalidad. Gracias a mi querida Mila, quien con su extrovertida personalidad nos enamora a todos.

Mi tribu y compañeros de viaje: gracias a Guillaume, Lucile y Louise por estar en cada una de las etapas y momentos sensibles vividos durante este doctorado. Gracias a Guillaume por compartir su familia, idioma, cultura, comida, espacios y recuerdos, pero sobre todo por su amor, comprensión y respeto cuando debía salir del sistema familiar para conectar con la

investigación y todo lo que ello implicaba. Gracias por quererme libre, feliz y plena. Gracias a Lucile por conectar con la adolescente que vive en mí y recordarme las materias pendientes por aprobar. Gracias a la pequeña Louis por sus detalles inesperados, sus bromas inocentes y por ser la más dulce profesora que he podido tener. Gracias a toda la familia Salasca por su paciencia, enseñanzas y buena energía en cada experiencia compartida.

Las mujeres heroicas de mi familia que acompañan mi sendero: la abuela Inés porque con su ejemplo y cuidado permitió que otras generaciones fueran posibles. Gracias a la tía Nubia por su entrega incondicional en cada uno de sus roles como tía, hermana, madre y abuela. Gracias a la tía Angela por tener el rol de la madre *cool* siempre hija, hermana y tía. Gracias a la flaca Laura por su alegría y sonrisa que ilumina y hace realidad sus sueños. Gracias a la pequeña Eva quien nos acerca a la inocencia de la niñez y el juego.

Los hombres presentes en mi vida: gracias a Sebitas, por participar en momentos claves de esta tesis; gracias por su responsabilidad, seriedad y cumplimiento. Gracias a Julián y a su familia por la confianza y el apoyo en la etapa inicial de esta tesis. Gracias al tío Carlos por el buen humor en cada almuerzo familiar.

Mariona, mi persona “vitamina” por ser la mejor anfitriona en esta ciudad ajena que se convertía en propia. Entre la diversidad y el buen vivir me ayudó a descubrir mundos nuevos, maravillosos y llenos de oportunidades. Gracias por confirmar de la mano de Víctor que el amor tranquilo, libre y lleno de dopamina es posible.

Camila Bermúdez por su profesional escucha y por las innumerables técnicas y estrategias compartidas. Gracias por enseñarme cómo cuidar de mi salud mental, física y espiritual. Gracias por su entrega y compromiso en cada uno de nuestros encuentros.

Susana Nivia-Gil por sus orientaciones y extraordinarias contribuciones durante la elaboración de esta tesis. Su dedicación, interés y profesionalismo en cada revisión me acercaron de manera más confiada y elocuente al maravilloso arte de escribir correctamente.

Los protagonistas de cada uno de los estudios que componen esta tesis. Sus historias constituyeron el punto de partida para orientar y dar sentido a cada hipótesis y argumento. Gracias por compartir sus emociones, sentimientos, interpretaciones, frustraciones y alegrías.

Gracias por abrir la puerta de sus hogares, escuelas y oficinas en momentos de incertidumbre pandémica. Gracias por permitirme conocer a través de sus experiencias las realidades de un país que clama por una educación más justa, inclusiva, innovadora y competitiva. Espero que los hallazgos de estas investigaciones contribuyan a visibilizar su labor profesional y que se comprenda cuáles son esas áreas que requieren mayor atención, focalización, recursos económicos y humanos.

La profesora Julia Quiroz y al profesor Óscar Hernández por su ayuda y colaboración en la búsqueda de los participantes del segundo y tercer estudio. Gracias a la profesora Dennys Andrea Cortés Ramírez líder de la red de orientadores de Villavicencio por abrir un espacio académico para compartir esta experiencia.

Un agradecimiento especial a las entidades que financiaron el curso de esta tesis. A la Fundación para el Futuro de Colombia (Colfuturo) por su rigurosidad y transparencia en cada etapa del doctorado. Al programa Pasaporte a la Ciencia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias), y al Icetex por su generoso patrocinio y motivación para cumplir las metas propuestas.

## Prólogo

*Sea cual sea el camino correcto para cada uno,  
hoy sé que una persona puede adquirir tanta sabiduría  
en un fin de semana como otra en veinte años.  
Pues el tiempo no importa en el corazón.  
Justo se trata de eso:  
de encontrar el camino hacia el corazón y  
notar la unicidad de nuestra existencia.*  
Sohst (2017)

La identidad profesional de los asesores psicopedagógicos, orientadores o psicólogos escolares en el campo educativo está mediada por la relación entre el trabajo que se desarrolla en los contextos escolares, los actores que convergen en estos escenarios y sus demandas concretas (Carretero y Cabaní, 2011).

El desarrollo de competencias para la vida, durante el tránsito del alumnado en la escuela, está liderado principalmente por psicólogos, psicopedagogos, sociólogos, trabajadores sociales y pedagogos quienes desempeñan comúnmente bajo el rol de orientador y asesor educativo. De allí la importancia de identificar cuál es la identidad profesional de estos actores educativos que deben liderar tan importante tarea.

Desde esta perspectiva, la motivación de la autora para desarrollar esta tesis se refiere a su formación inicial como pedagoga y su posterior experiencia como asesora académica en colegios y universidades del territorio colombiano. Frente a este reto de formar parte de una comunidad profesional en evolución, era necesario integrar conceptos abordados desde la psicología de la educación como el asesoramiento y la orientación educativa que establecen códigos lingüísticos, conceptuales y metodológicos específicos y sistémicos de acuerdo con cada etapa del desarrollo humano.

Como asesora de los centros escolares, la autora debía abordar las problemáticas educativas cotidianas de una manera más estratégica; además, gestionar la comunión de diferentes ramas del conocimiento a propósito de una nueva reforma educativa reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). El asesoramiento educativo a

centros escolares surge como una oportunidad de cambio y aprendizaje en la carrera profesional de la autora, quien entonces decide orientar sus estudios de máster hacia la gestión y la evaluación educativa.

Lógicamente, uno de los focos más importantes del asesor educativo es el profesorado; el cual, dentro y fuera de los contextos académicos, debe adaptarse a los continuos cambios en materia política, económica, social y cultural que desafían al sistema escolar global. Diseñar, implementar y evaluar programas que apoyen y fortalezcan la educación del alumnado son tareas que requieren transitar estratégicamente desde y hacia nuevos lugares y posicionamientos profesionales.

La formación continua del colectivo de maestros puede modificar prácticas obsoletas mientras se estructuran proyectos innovadores perdurables y sostenibles en el tiempo. Sin embargo, es común ver cómo estas demandas de un mundo globalizado y en permanente cambio se diluyen en tareas administrativas y burocráticas. Además, el descontento y la saturación de los profesionales de la educación frente a las cada vez más amplias demandas del sistema político, económico y por consiguiente académico son evidentes.

Solo en los Estados Unidos de Norteamérica, según una encuesta realizada a principios del 2022 por la Asociación Nacional de Educación, el 55% de los profesores encuestados pensaban abandonar su carrera antes de lo pensado. En España, el estudio realizado por Echevarría y Sánchez (2021) describe que el profesorado de los centros educativos presenta altos niveles de agotamiento emocional y profesional (60,2%) y sentido de baja eficiencia (69,3%). Por su parte, en el estudio realizado de forma simultánea en 14 países de la región latinoamericana (Martínez et al., 2021), el 31% del profesorado encuestado manifiesta una alta afectación en su salud mental, así como dificultades derivadas por la virtualidad tales como la fatiga visual (82,67%), estrés (76,6%), y dolores articulares y musculares (66,3%).

Es altamente reconocido por la academia que, a través de un profesorado motivado y satisfecho, el aprendizaje será mediado, activo e innovador. Cuando las condiciones del contexto son favorables se establecen sincronías y sinergias entre los miembros del equipo

de forma espontánea y armónica. Preocupada por despertar el amor a la profesión docente y crear una estructura de referencia para el análisis de las organizaciones y cambios sociales (Seller, 2022), la autora de esta tesis empezó a indagar sobre el asesoramiento educativo del profesorado en los centros escolares.

En Colombia, como en otros países hispanohablantes, dinamizar nuevas políticas educativas y transformaciones curriculares para mejorar la calidad educativa es un proceso permanente. Concretar acciones con el profesorado y el equipo directivo para gestionar la formación, implementación, seguimiento y evaluación sugeridos por dichas reformas es posible gracias a los asesores educativos. Por lo general, un equipo de expertos adscritos a universidades, corporaciones o entidades no gubernamentales planea, gestiona, ejecuta y evalúa los proyectos educativos para innovar y adoptar la política pública dentro y fuera de las escuelas.

El asesoramiento educativo, considerado como una cuestión de saber, poder e identidad, identifica el tipo de demanda de acuerdo con las problemáticas y necesidades educativas presentes en cada contexto para actuar en consecuencia (Domingo Segovia y Barrero, 2012). Sin embargo, las reformas educativas en ocasiones van en contra de las necesidades reales y, sobre todo, de las posibilidades de los centros educativos para implementarlas. Este fenómeno fue vivenciado por la autora quien, en un contexto de cambio, al ejercer como asesora académica experimentó dificultades para alcanzar las metas planteadas por los programas de asesoramiento asignados. Las resistencias del profesorado frente al asesoramiento, la cancelación de sesiones y jornadas de formación y la falta de comprensión de roles y tareas, entre otros aspectos interferían con el óptimo desarrollo y posicionamiento del asesor.

Los estudios sobre el asesoramiento educativo dirigido a los profesores y equipo directivo de los centros escolares, sobre todo en el contexto colombiano, son escasos pese a que existen distintas iniciativas y esfuerzos promovidos desde el Gobierno nacional donde el asesoramiento educativo está presente. Tal es el caso del Programa Todos a Aprender (PTA), el cual es uno de los proyectos pioneros del asesoramiento educativo entre pares. Con el fin

de mejorar las competencias del alumnado en matemáticas, ciencias y lenguaje, se seleccionaron los mejores profesores de estas áreas vinculados a centros escolares públicos del país. Posteriormente, se capacitaron para trabajar como formadores y asesores de sus pares (Díaz, 2016). El éxito del programa ha sido significativo desde su creación en el 2013, cumpliendo así con el objetivo de mejorar las competencias académicas del alumnado en la nación.

Inspirado en el modelo del PTA fue creado posteriormente, el Programa de Gestores Académicos de Bilingüismo, proyecto en el que participó la autora de esta tesis. El asesoramiento era realizado por docentes bilingües con experiencia en formación del profesorado y con una trayectoria en el campo profesional superior a 10 años en los distintos niveles escolares. En las escuelas, inicialmente se evaluaban las necesidades del profesorado y del cuerpo directivo respecto al bilingüismo y el liderazgo; más adelante, se dirigía una formación en liderazgo y *coaching* profesional; posteriormente, se llevaba a cabo una formación sobre el enfoque de aprendizaje por proyectos y las habilidades del siglo XXI establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2016). Finalmente, se integraban estos contenidos, habilidades y competencias en las actividades curriculares. La reflexión pedagógica respecto a la enseñanza de lenguas y la integración de otras áreas del conocimiento bajo el enfoque del aprendizaje por proyectos propició espacios democráticos de participación y construcción curricular colectiva en los centros escolares.

Fue a partir de este trabajo con el profesorado y el equipo directivo que la autora empezó a cuestionarse el tránsito de su identidad profesional hacia el asesoramiento educativo. En el contexto local eran escasos los estudios que registraban las percepciones, sentimientos, emociones y en general los componentes de la identidad de este perfil profesional. Tampoco se encontraron suficientes registros de los incidentes críticos vivenciados por los asesores educativos en contextos de asesoramiento similares. No obstante, algunos autores como Correa y Usma Wilches (2013) y Díaz (2016) describen las características de los programas de actualizaciones en política pública educativa

desarrollados en los centros escolares. Estas investigaciones abordan sobre todo el modelo orientado a la tutoría entre iguales como recurso metodológico del trabajo con el profesorado.

Así, diversas preguntas surgieron al abordar el universo del asesoramiento educativo: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos? ¿Quién lo hace? ¿Qué tipo de formación se requiere para ser asesor? ¿Cuáles son las funciones de un asesor educativo? ¿Cuáles son las problemáticas presentes en el asesoramiento? ¿Cómo se abordan y solucionan las dificultades presentes en el asesoramiento? En ese escenario de más preguntas que respuestas y con la sensación de frustración al responder de forma limitada a las demandas del profesorado y cuerpo directivo en los centros escolares, la autora pensó en documentar, visibilizar y analizar las prácticas del asesoramiento educativo en el contexto escolar colombiano.

La búsqueda de respuestas fue articulando una serie de eventos afortunados que motivarían la escritura de esta tesis. Al encontrar publicaciones relacionadas con el asesoramiento educativo, sus incidentes críticos y su influencia en el tránsito de la identidad profesional (Gawlik, 2015; Järvenoja y Järvelä, 2013; Monereo y Castelló, 2004; Monereo y Pozo, 2005; Monereo y Solé, 1996), la autora decidió dirigir su investigación en este sentido.

Fue entonces cuando entró en contacto con el Seminario Interuniversitario sobre Identidad y Nuevas Trayectorias Educativas SINTE en la Universidad Autónoma de Barcelona. Puntualmente, la línea de estudios de la identidad de los profesionales de la educación, construcción y formación sería en la que se enmarcaría este estudio sobre la identidad profesional de los asesores educativos a través de sus incidentes críticos.

La investigación sobre el asesoramiento y la orientación educativa ha cobrado un mayor protagonismo en los últimos tiempos (Torrecilla-Sánchez et al., 2022; Vélaz de Medrano et al., 2016). Actualmente, el tipo de problemáticas han cambiado y son más complejas, así como las demandas y las necesidades de los centros escolares, por ese motivo, conceptualizar el asesoramiento educativo resulta una alternativa para socializar e instaurar buenas y mejores prácticas educativas. A su vez, al visibilizar los incidentes críticos (a partir de ahora IC) del asesoramiento y la orientación escolar se pone en evidencia, no solo

el tipo de emociones, sentimientos, percepciones, posicionamientos, motivaciones, estrategias y oportunidades de aprendizaje que subyacen al abordar estas situaciones sino, además, el tipo de formación que se requiere para ser un asesor competente. El tránsito de la identidad profesional demanda darse cuenta (*sense-making*) de esas motivaciones que determinan una agencia (*agency*) mientras se promueve un sentido de pertenencia (*ownership*) y se reportan resultados (*accountability*) (Badía et al., 2020; Gawlik, 2015; Ketelaar et al., 2012). Reflexionar sobre las funciones y actividades asignadas a los asesores, implica conocer los procesos de formación y la identidad asumida por estos profesionales, ya que la *agencia* (*agency*) debe ajustarse de manera flexible a las singularidades y demandas de los centros escolares (Carretero y Cabaní, 2011; Priestley et al., 2015)

Partiendo de uno de los primeros encuentros con la doctora Paula Mayoral Serrat, directora de esta tesis y más puntualmente de las ideas compartidas sobre el libro titulado *El asesoramiento académico a examen* (Monereo y Pozo, 2005), las comparaciones y similitudes con el contexto colombiano se hacían evidentes. A partir de ese momento, empieza el camino para conceptualizar, analizar, definir, interpretar, relacionar y, en general, profundizar sobre las distintas dimensiones del asesoramiento educativo.

Posteriormente, al vincularse la doctora Maribel Cano Ortiz como codirectora de la tesis, la autora enfrenta un nuevo reto, adentrarse en el mundo de la estadística y relacionar dimensiones de la identidad profesional del orientador educativo con la teoría del yo dialógico (Hermans, 2015). A través de este constructo teórico se consiguió agrupar el conjunto de narraciones de un grupo de orientadores educativos respecto a sus funciones y su autorrepresentación sobre el rol que ejercen en los centros escolares.

Después de identificar el campo disciplinar, las diversas perspectivas, modelos y enfoques en los que se enmarca el asesoramiento educativo surgen nuevos interrogantes. ¿Los asesores y orientadores educativos cumplen las mismas funciones? ¿Son los orientadores educativos quienes dirigen y acompañan los distintos tipos de asesoramiento que llegan a los centros? ¿Cuál es el modelo de asesoramiento y orientación educativa predominante en los centros escolares? ¿Cuáles son las narrativas o voces que influyen

la agencia de estos profesionales? ¿Cómo se posicionan respecto a sus funciones y las relaciones con el entorno?

Frente a estos cuestionamientos en el primer estudio se analizó un programa de asesoramiento educativo en inglés como lengua extranjera. Puntualmente, se abordó un grupo de asesores durante su proceso de formación y posteriormente en la implementación del asesoramiento en los centros escolares. En el segundo y tercer estudio, frente a la interrupción del programa de asesoramiento investigado inicialmente, se abordó un grupo de orientadores educativos vinculados a centros escolares en Colombia.

La tesis que se presenta busca profundizar en determinadas características de la identidad profesional del asesor y orientador educativo. A partir de la identificación de los perfiles profesionales, se reconocen las funciones mayoritariamente significativas para un grupo de asesores y orientadores educativos. También, se registran los incidentes críticos (IC) presentes en sus prácticas cotidianas e identifican sus actuaciones, sentimientos, emociones, estrategias, oportunidades y experiencias de aprendizaje emergentes en la resolución de estos incidentes.

Considerando las reflexiones de este grupo de profesionales sobre sus funciones, perfiles, posicionamientos e IC como características de la identidad profesional, me propongo brindar un panorama y marco referencial sobre cómo se concibe la orientación y el asesoramiento educativo en Colombia. Es mi interés, además, promover la integración de constructos teóricos y prácticos a partir de la difusión y reflexión sobre lo que experimentan estos profesionales en los centros escolares. A su vez, es posible que los estudios que se presentan en esta tesis sirvan para repensar y diseñar nuevos contenidos en los programas de formación de orientadores y asesores educativos. Sobre todo porqué, a partir del reconocimiento de las situaciones y demandas concretas de los contextos escolares, se pueden promover posicionamientos y posturas más flexibles e innovadoras (Monereo y Badia, 2020).

El asesoramiento y la orientación educativa dirigieron el desarrollo de tres estudios independientes, aunque altamente conectados en su tema central.

En el primer estudio, se describen los IC y perfiles identitarios de un grupo de asesores académicos en Colombia. En el segundo estudio, se describen las posiciones identitarias y las relaciones entre las posiciones identificadas y las funciones que mayoritariamente desempeñan los docentes orientadores. En el tercer estudio, se profundiza en la descripción de los IC de un grupo de docentes orientadores.

Es de mi interés que esta tesis brinde un panorama sobre los rasgos que caracterizan la identidad profesional del asesor y orientador educativo en el contexto colombiano. De igual manera, a través del reconocimiento y divulgación de los IC presentes en los centros escolares, espero contribuir al diseño de una estrategia de formación para afrontarlos de manera más estratégica y, de algún modo reducir el impacto social y educativo subyacentes.

# **Capítulo 1.**

## **Introducción**

## Estructura de la tesis

Como se ha mencionado, la tesis doctoral se compone de tres estudios.

En el primer estudio, se identificaron los perfiles identitarios mayormente representativos de un grupo de asesores educativos de Colombia. Luego, se registraron los IC presentes durante su programa de formación y posteriormente en la práctica asesora. A su vez, se determinaron las oportunidades de aprendizaje respecto al afrontamiento de estos IC.

En el segundo estudio, se consideró que la identidad profesional se construye, también, a partir de las relaciones presentes en contextos sociales, culturales, políticos e históricos (Gawlik, 2015). Se reflexionó sobre las narraciones y diálogos (posicionamientos) que motivaron a un grupo de orientadores educativos y definiendo su identidad profesional. Tomando en consideración las funciones que desempeñan y teniendo en cuenta la teoría del yo dialógico, se identificaron las posiciones internas (*internal positions*) y posiciones de influencia (*external positions*).

El tercer estudio se centró en el análisis de los IC de un grupo de orientadores educativos de Colombia bajo un diseño de estudio de casos, para profundizar sobre sus sentimientos y emociones, estrategias de afrontamiento, oportunidades de aprendizaje, y posiciones promotoras y no promotoras.

Los tres estudios reúnen elementos conceptuales sobre la *identidad profesional del orientador y asesor educativo*. El primer y tercer estudio abordan además los IC como *experiencias y oportunidades de aprendizaje* respectivamente, para conocer en profundidad factores culturales, sociales y emocionales presentes en el ejercicio del asesoramiento académico. Y el segundo estudio brinda un panorama sobre las funciones y posicionamientos asumidos por los orientadores educativos como componentes de su identidad profesional.

## **Estudio 1. Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia. Análisis de casos**

En el primer estudio, se describen los IC de un grupo de asesores académicos, sus perfiles identitarios y experiencias de aprendizaje respecto a los IC afrontados durante un programa de asesoramiento académico que se componía de dos fases, una de formación y otra de práctica en las escuelas. Es un estudio de carácter descriptivo-explicativo. Se analizan los datos de 13 asesores, a partir del modelo multimodal para la recolección y análisis de la información. Los objetivos son: a) identificar los IC típicos percibidos por los asesores académicos durante su formación para ser asesor y durante el proceso de asesoramiento en los centros educativos; b) describir los perfiles identitarios de los asesores, así como sus experiencias de aprendizaje respecto a los IC afrontados y c) determinar en función del perfil identitario cuáles son los IC y las experiencias de aprendizaje más frecuentes.

Los resultados indican que los IC encontrados durante el proceso de formación y asesoramiento reportan mayoritariamente: a) dificultades con la organización y gestión del tiempo; b) relevancia y coherencia de la información (durante la formación) y c) resistencias de los asesorados. Los asesores describieron principalmente tres perfiles identitarios: facilitador, mentor y formador. El perfil de facilitador flexibiliza la práctica y acompaña al asesorado en el tránsito “de un lugar a otro”. El perfil de mentor atendiendo a su experiencia profesional, fomenta relaciones entre pares mientras promueve su aprendizaje. El perfil de formador reproduce una experiencia previa como docente en instituciones educativas.

Por otro lado, las experiencias de aprendizaje más significativas para los asesores son en primer lugar, el aprendizaje específico sobre las técnicas de asesoramiento. En esta categoría se describen las reflexiones sobre la gestión de técnicas propias del asesoramiento. Y, en segundo lugar, el aprendizaje personal a partir de las reflexiones sobre el comportamiento del asesor y sus habilidades intra e interpersonales. De los resultados se concluyen necesidades formativas de los asesores tanto en el campo disciplinar específico del asesoramiento como en la gestión de las propias emociones. También, en este estudio se evidencian las diversas percepciones respecto a la identidad del asesor; su perfil profesional

y las funciones que desempeña son escasamente reconocidas y comprendidas por la comunidad educativa; es posible que esta sea la razón que da lugar a las resistencias y tensiones con los asesorados. Igualmente, al crear espacios de reflexión conjunta sobre los IC del asesoramiento se propician momentos de reflexión que pueden contribuir a delimitar los objetivos, el alcance y las competencias necesarias de este campo profesional.

En función de los resultados obtenidos en el primer estudio sobre los IC relacionados con la comprensión de roles y tareas, así como los diversos perfiles identitarios descritos por los participantes, se describieron los profesionales que formalmente se dedican al asesoramiento educativo en los centros escolares. Se encontró una estrecha relación del asesoramiento educativo con la orientación escolar y la psicopedagogía, razón por la cual se realizó el segundo estudio con docentes orientadores.

## **Estudio 2. Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional**

En el segundo estudio, se plantean tres objetivos. El primer objetivo describe los datos sociodemográficos y el nivel de frecuencia con el que desarrollan cada una de las funciones establecidas por la legislación vigente. Los participantes fueron 71 profesores de orientación educativa de diversos centros escolares en Colombia. En el segundo objetivo, se identifican a partir de la teoría del yo dialógico las posiciones internas y externas predominantes de acuerdo a como definen los orientadores su profesión. Luego, se considera su nivel de identificación con diversas definiciones descritas por la literatura; y, por último, el nivel de influencia de distintos agentes con los que interactúan en sus prácticas cotidianas. Y en el tercer objetivo, se establece si existen relaciones significativas, que pueden determinar unos perfiles identitarios, entre las posiciones internas y externas según las funciones que desempeñan este grupo de profesionales. El estudio adoptó un diseño mixto de anidado concurrente, combinando un análisis de los datos de manera cuantitativa y cualitativa. Los datos fueron analizados con el programa IBM® SPSS®statistics (v. 25) de acuerdo con las características de cada una de las variables.

Los resultados indican que mayoritariamente los profesores de orientación educativa se dedican a la atención personalizada e individualizada del alumno y sus familias. Además, este grupo de profesionales prioriza funciones de acuerdo con variables como el nivel educativo en el que trabajan, la formación profesional, los años de experiencia profesional, las herramientas de registro de actividades que se emplean y la participación en una red profesional.

Al relacionar estas variables con el grado de identificación de los participantes respecto a las posiciones internas y externas, se encuentran dos clústeres. El primero, se refiere a la posición interna yo como promotor de convivencia y el segundo yo como líder institucional. Por su parte, las posiciones externas significativas para los participantes son el rector, el coordinador y el alumnado.

Estos hallazgos demuestran enfoques de orientación menos constructivistas y más centrados en la intervención directa con el alumnado y sus familias. Se evidencian posturas más jerárquicas para instaurar y gestionar determinadas funciones. También se encuentra que, para el grupo de profesionales entrevistado, las tareas dirigidas al asesoramiento del profesorado son menos prioritarias o frecuentes. Este estudio nos aporta la identificación de cuáles son esos factores que inciden en la identidad del profesor de orientación educativa. Así, se podrían abordar las estrategias, funciones y posicionamientos que contribuyan a la formación de estos profesionales bajo un perfil de carácter más innovador y cooperativo. De igual manera, es posible que a través del asesoramiento al profesorado se amplíe el alcance y cobertura de la labor del orientador promoviendo prácticas de corte más constructivista.

### **Estudio 3. Identidad profesional del orientador académico a través de sus incidentes críticos**

El último estudio fue motivado por los resultados de los dos anteriores. Por un lado, los perfiles identitarios e IC de asesores educativos y por el otro, las funciones y posicionamientos de la identidad de los profesores de orientación educativa. Así, este estudio tiene como objetivo describir la identidad profesional de un grupo de profesores de orientación

educativa a través de sus IC. En primer lugar, se identifican los IC percibidos por los profesores de orientación educativa según los perfiles identitarios identificados en el segundo estudio. En concreto, el yo como gestor de convivencia y el yo como líder institucional. Y, en segundo lugar, se analizan las emociones, estrategias de afrontamiento, oportunidades de aprendizaje y las posiciones promotoras y no promotoras ante los IC percibidos por cada uno de los perfiles identitarios. Como método de análisis de los datos, se utilizó el modelo de análisis multimodal, compuesto por tres instrumentos diseñados para responder a los objetivos de la investigación. Se analizan los testimonios de nueve profesionales por medio de dos entrevistas semiestructuradas y un *journey plot*.

Los resultados permiten identificar IC relacionados con: prácticas que atentan contra los derechos humanos en la infancia y adolescencia; creencias y prácticas familiares, y percepciones sobre el rol del profesor de orientación educativa. Tanto el perfil identitario del yo como gestor de convivencia como el yo como líder institucional destacaron en igual proporción los incidentes relativos a las prácticas que atentan contra los derechos humanos en la infancia y adolescencia. En esta categoría se incluyeron situaciones relacionadas con la drogadicción, abusos sexuales, acoso y en general problemáticas que afectan el rendimiento académico del alumnado.

Respecto a las emociones, los dos perfiles identitarios coinciden también en determinar el miedo como la emoción más recurrente en el momento de abordar los IC. Por otro lado, respecto a las emociones con un impacto positivo, solo el perfil yo como gestor de convivencia describe emociones como la esperanza, satisfacción y alegría al resolver el IC. Todos los participantes describen estrategias de afrontamiento de orden prescriptivo, refiriéndose a la aplicación de los protocolos de atención determinados por la legislación o acordados en las redes profesionales locales. En cuanto a las oportunidades de aprendizaje consideradas como esos momentos pedagógicamente útiles de los que se puede obtener beneficio, el perfil yo como gestor de convivencia reconoce aprendizajes específicos sobre la gestión de técnicas propias de la orientación educativa (yo en el ámbito profesional). Por el

contrario, el perfil yo como líder institucional prioriza el aprendizaje personal al reflexionar sobre el comportamiento propio, habilidades intra e interpersonales (yo en el ámbito personal).

Finalmente, el perfil identitario yo como gestor de convivencia destaca como posicionamientos promotores la resiliencia, empatía e indagación. La inseguridad y desconfianza son los posicionamientos no promotores de este perfil. Por su parte, el perfil yo como líder de convivencia no reporta posicionamientos promotores. Sin embargo, estableció su inexperiencia y falta de recursos como obstáculos o posiciones no promotoras en el desarrollo de estrategias.

Fomentar espacios de reflexión sobre los IC presentes en la orientación educativa y lo que representan puede motivar cambios identitarios que a su vez aporten directrices para la formación de estos profesionales.

Como conclusiones de los tres estudios, se pueden establecer las siguientes. En primer lugar, este trabajo confirma la noción de la flexibilidad, transición y transformación de la identidad profesional en contextos escolares mediada por las características del contexto. De igual manera, comparte evidencias sobre los diversos perfiles identitarios de los profesionales que se dedican a la orientación y asesoramiento educativo y sus IC como herramienta didáctica y metodológica para conocer a fondo las características identitarias.

En segundo lugar, a partir de las reflexiones y narraciones conscientes sobre las prácticas y posicionamientos identitarios más o menos estratégicos se abordan las percepciones, creencias y motivaciones profundas de estos profesionales. Será a partir de estos procesos de autorreflexión y autodescubrimiento en los que se puedan identificar habilidades propias y oportunidades de aprendizaje para definir de forma más estratégica la práctica profesional.

Y, en tercer lugar, la diversidad y dinámica propias de los entornos escolares transforman el contexto y en un proceso recíproco a los individuos que allí convergen. Esa transición requiere el acompañamiento de una estructura organizada y regulada por un equipo de asesoramiento educativo. Será en la consolidación de grupos interdisciplinarios y en la

unificación de criterios de orientación y asesoramiento educativo que se podrá incidir en la política pública, pero sobre todo en los contextos escolares de Colombia.

El primer estudio ya ha sido publicado en la Revista *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*<sup>1</sup> (indexada en MIAR, CARHUS plus, Latindex). El segundo estudio fue enviado el 19 de marzo de 2022, a la *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), ha superado la fase de pre-evaluación y continúa por tanto hacia la fase de revisión por pares (SJR: 0,49 2020/ Q2). Y el tercer estudio se encuentra en proceso de revisión por parte de la revista *Studies in Continuing Education* (SJR: 0,85 2020/Q2).

## **Marco teórico**

A continuación, se describen los postulados teóricos abordados en esta tesis, profundizando en mayor medida en cada uno de los conceptos referenciados en los tres estudios de los que se compone la tesis doctoral.

La identidad profesional se presenta como eje transversal y fundamental para comprender en primer lugar, su conceptualización en el campo educativo; en segundo lugar, su relación con la teoría del yo dialógico; y, en tercer lugar, la identidad profesional del orientador y asesor educativo. Finalmente, se concluye con un apartado sobre los IC de esta comunidad académica y el impacto sobre su identidad profesional.

## **La identidad profesional en educación**

En los últimos años el concepto de identidad se ha venido integrando en distintas áreas del conocimiento, ampliando así su definición y conceptualización más allá de los rasgos personales que posee un individuo (Monereo y Badia, 2020). En el campo educativo, la identidad se ha analizado desde la perspectiva del rol y las funciones que se realizan

---

<sup>1</sup> Vargas, A., Mayoral, P., Cano, M. y Raballaty, I. (2022). Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: análisis de casos. *ÁÁF Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 56, 93-107. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5043>

(Britzman, 1991) y las relaciones que se establecen en determinados contextos (Beauchamp y Thomas, 2009).

La investigación en el campo educativo se ha ocupado preferentemente de la identidad de los universitarios y escolares (Castelló et al., 2021; Engelbertink et al., 2021; Monereo, 2017; Wedin, 2021) y, recientemente, de los profesores universitarios y de secundaria (Arvaja, 2016; Gaete, 2018; Monereo y Badia, 2020). Los resultados apuntan a que el conocimiento, la conceptualización y la reflexión sobre la identidad propician espacios dialógicos y cambios sostenibles en los escenarios educativos y en sus actores. Sin embargo, no hay prácticamente estudios que se hayan ocupado de estudiar la identidad de los asesores, un ámbito en el que el posicionamiento de los profesionales como agentes de cambio diferenciados de los docentes y otros profesionales es clave. En este sentido, nuestros estudios describen los rasgos identitarios de un grupo de profesionales de educación que se dedican a la orientación y al asesoramiento educativo en colegios públicos, además de otros elementos clave en su desarrollo profesional.

La identidad profesional responde a la autodefinición que se hace respecto a las tareas y escenarios en los que se interactúa (Hermans, 2015). Así, de acuerdo con las experiencias y reflexiones que se construyen sobre la práctica (Rodgers y Scott, 2008), se constituyen nuevos posicionamientos identitarios (Perkins et al., 2010).

Las relaciones presentes en el ejercicio de las funciones, según sea el rol asignado, determinan los posicionamientos frente al trabajo que se realiza (Akkerman y Meijer, 2011; Canelo y Liesa, 2021; Hermans y Hermans-Konopka, 2010). De ahí que la identidad profesional se configure a partir de las interacciones con otros individuos. Construimos significados y definimos nuestros roles en contextos profesionales al ejercer nuestras funciones (Beauchamp y Thomas, 2009).

El estudio de la identidad profesional surge de la teoría del desarrollo y su estudio de la identidad fundacional (Erikson, 1968). Se integran conceptos de la identidad del desarrollo personal y la transformación y evolución en la formación profesional (Pittman y Foubert, 2016). De este modo, la identidad profesional se compone por los siguientes elementos:

a) La participación activa en el contexto y el desarrollo de un *sentido de pertenencia o propiedad (ownership)* (Schaap y De Bruijn, 2018). Aunque este concepto es aún difuso, en esta investigación se hace referencia a la interpretación y participación de los docentes orientadores en redes profesionales y su influencia sobre el proceso de construcción identitaria.

b) La identificación, integración y aceptación del rol que se ejerce en el colectivo atribuyendo *sentido (sense-making)* (Woo et al., 2017) a la labor mientras se ponen a prueba diversas estrategias frente a situaciones y demandas concretas (Badia et al., 2020).

c) La *agencia (agency)* entendida como la capacidad mediada socioculturalmente para actuar (Gawlik, 2015), determinada por el diálogo existente entre el contexto y el individuo consigo mismo (*self*) y revelando las creencias, concepciones e interpretaciones que tienen los individuos sobre un determinado fenómeno (Monereo, 2017).

Una mirada o postura más recursiva, proactiva y estratégica frente al desarrollo de las funciones asignadas se denomina *agencia o posicionamiento promotor*. Un ejemplo de *agencia promotora* se da cuando la identidad profesional de un docente orientador o asesor educativo “encaja” en la estructura del centro escolar y de las partes interesadas (*stakeholders*). Su *agencia* muestra una activación hacia la experimentación o activismo, es decir, se adoptan nuevas posturas y prácticas para alcanzar objetivos propios y comunes (Huberman, 1989). Por el contrario, una desconexión entre el orientador o asesor educativo con el profesorado, equipo directivo y las políticas del centro escolar se considera una *agencia evitativa o no promotora*. En este enfoque las resistencias representan frecuentes tensiones frente a la implementación de propuestas innovadoras.

Identificar las tensiones, resistencias y en general los IC prototípicos puede brindar un panorama más estratégico y regulado donde además el sentido de autoeficacia aumente mientras disminuye el de frustración y angustia (Peters y Vereen, 2020; Rubio, 2022).

El continuo debate sobre las funciones de docentes y en especial de los docentes orientadores o asesores educativos pone en evidencia la conjunción de elementos personales, profesionales y contextuales que transforman su identidad profesional. El

cuestionamiento sobre la identidad de estos docentes respecto a si son educadores o asesores pone de manifiesto su versatilidad y polivalencia (Levy y Lumberger, 2021). Además, abre escenarios colectivos para repensar su papel en la escuela, evidenciando su alcance y prioridades respecto a cada uno de los actores escolares con los que interactúa.

Cómo se ha evidenciado, los elementos para abordar el concepto de identidad e identidad profesional son diversos, amplios y variados (Solari y Martín, 2018), de ahí mi interés en profundizar sobre el proceso de construcción identitaria de los docentes orientadores y asesores educativos. Los distintos enfoques, estudios y aproximaciones teóricas y pragmáticas nos brindan una oportunidad para integrar conceptos y al mismo tiempo identificar problemáticas escolares y oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar. El reconocimiento dentro y fuera de las escuelas sobre la intervención de estos profesionales contribuye a estabilizar su identidad más allá de las circunstancias temporales y emergencias contextuales (Levy y Lumberger, 2021).

### **La identidad profesional y la teoría del yo dialógico**

El enfoque dialógico de la identidad profesional está fundamentado en la propuesta de Bajtín (1986), la cual asume que la identidad profesional se compone de posiciones del yo representadas a su vez por una o varias voces o narraciones. Hermans (2001) propone que cada una de estas voces evoca sentimientos, emociones, creencias y en general representaciones del mundo aprendidas y configuradas a través de la vida de cada individuo. Además, presenta un sistema de reconocimiento de las posiciones predominantes en los individuos llamado repertorio personal de posicionamiento (PPR por sus siglas en inglés – Personal Positions Repertoire).

Según Hermans (2001) profundizar en las posiciones del yo, el diálogo que se produce entre ellas, su origen y las situaciones en las que se activan contribuye al entendimiento profundo de cada individuo; “ayuda a comprenderse mejor a uno mismo, definir direcciones de desarrollo personal y profesional; permite la exploración de conflictos internos y formas en que la persona se relaciona con los demás” (p.250).

La teoría del yo dialógico (DST por sus siglas en inglés – Dialogical Self Theory) es una propuesta que nos permite identificar, mediar y transformar diversos rasgos de nuestra personalidad expresados a través de las posiciones del yo. Abordar de una u otra manera situaciones concretas en escenarios sociales evidencia una postura individual que da cuenta de la identidad y se denomina posicionamiento. Los individuos, consciente o inconscientemente, revelan su sistema de creencias a partir del diálogo consigo mismos (intrapersonal) y el diálogo con los demás (interpersonal) según sean los parámetros determinados por el contexto (Hermans, 2018; Perkins et al., 2010). Representar y reconstruir patrones familiares, culturales o sociales a través de la autoindagación, reflexión y análisis facilita ese diálogo interpersonal e intrapersonal (Chang, 2018). También promueve la toma de conciencia y un reajuste en los condicionamientos inconscientes de los individuos (Myers, 2012).

Podemos afirmar que, al identificar el repertorio de posiciones del yo, obtenemos información sobre cómo este sistema da lugar a tensiones, acuerdos y relaciones que se establecen a partir de voces, relatos, hechos y circunstancias (Badia y Liesa, 2020; Hermans, 2015; Monereo et al., 2022; Weise y Monereo, 2018). La activación o no de determinadas posiciones evidencia coherencia o contradicción entre sentir, pensar y actuar. A su vez, se presenta como una continua oportunidad de aprendizaje que puede provocar cambios en la identidad de los individuos y beneficiar su bienestar (González, 2020).

Las posiciones y posicionamientos como elementos claves para comprender la identidad profesional brindan información sobre emociones, sentimientos, estrategias y aprendizajes. Al identificar las emociones que subyacen en el proceso de indagación y las experimentadas en el momento evocado, se revela un panorama sobre el estado emocional de los individuos. En el campo educativo, abordar las emociones del profesorado supone una alternativa, a nuestro parecer idónea, para identificar cuáles son las causas y factores que influyen y propician emociones como ansiedad, estrés, agotamiento profesional (*burnout*), abandono, frustración o resiliencia (Cejudo, 2016; Fried et al., 2015). Las emociones vienen cargadas de mensajes que buscan ser escuchados. La ira, por ejemplo, habla sobre los límites

transgredidos; la tristeza sugiere un momento de introspección y reflexión para abordar la vida con estrategias diferentes (Hermans, 2018).

El tipo de estrategias seleccionadas puede depender de las emociones emergentes; por ejemplo, en momentos con una carga emotiva de carácter negativo o en situaciones en las que predomine el estrés, para salir de un apuro se puede optar por una estrategia poco conveniente o efectiva (Aguayo y Weise, 2021). Sin embargo, es en condiciones difíciles en las que se estimulan factores como la creatividad, recursividad, investigación e innovación, pues solo activando este tipo de recursos se puede llegar a solucionar o resolver un conflicto aparente (González, 2020).

En este sentido, la teoría del yo dialógico en educación nos permite identificar el sistema dinámico de la identidad profesional y sus representaciones individual y socialmente constituidas. La investigación en el campo educativo ha integrado la teoría del yo dialógico preferentemente para describir los posicionamientos y cambios identitarios en estudiantes de secundaria (Badia y Liesa, 2020; Zhang-Yu et al., 2021), estudiantes universitarios (Henry y Mollstedt, 2022), maestros en formación (Giralt-Romeu et al., 2021; Lara et al., 2020), maestros de secundaria (Badia et al., 2020), profesores universitarios (Assen et al, 2018; Droguett et al., 2021), investigadores junior (Monereo y Liesa, 2020), directores de escuelas (Mollá y Castelló, 2022) y, recientemente, asesores educativos (Monereo et al., 2022).

Los resultados de estas investigaciones brindan un panorama más amplio sobre el nivel de identificación con determinadas posiciones y el nivel de influencia de los pares, el contexto, la institución y los equipos directivos, entre otros factores. También, muestran que según sean las características de cada posición, tal y como lo indica la teoría del yo dialógico, surge una denominación específica. Como por ejemplo las posiciones internas (dominan el yo interno), posiciones externas (dominan el yo externo), posiciones promotoras (organizan, direccionan y crean posiciones), posiciones no promotoras (obstaculizan el desarrollo del yo) y posiciones centrales (orientan el funcionamiento de otras posiciones). No obstante, son escasos los estudios que se han ocupado de investigar la identidad profesional de los asesores educativos a través de sus posiciones, a pesar de que estos

profesionales son fundamentales para fomentar las transformaciones educativas en los centros escolares.

En este sentido, por ejemplo, en nuestro segundo estudio se identificaron y analizaron las posiciones internas y externas de orientadores educativos y en el tercero, las posiciones promotoras y no promotoras de un grupo de orientadores educativos. Estos posicionamientos denotan una directa relación con el rol, funciones, alcance y competencias de los orientadores determinadas por la entidad gubernamental, centros de formación, redes profesionales y sus prácticas en los centros escolares (Badia y Liesa, 2020).

### **La identidad profesional del orientador y asesor educativo**

Como se mencionó, diversos estudios han examinado los componentes de la identidad profesional de los orientadores y asesores educativos (Agahe et al., 2018; Cejudo, 2016; Solari y Martín, 2018); en su mayoría en contextos anglosajones y europeos. Son escasos los estudios realizados en el contexto colombiano que analicen los posicionamientos, perfiles e IC de los orientadores y asesores educativos como rasgos que interfieren en la configuración de su identidad profesional.

Posturas sobre la identidad profesional de los asesores y orientadores educativos han sido difundidas en las comunidades académicas. Una mirada inicial sobre la identidad responde a los lineamientos y directrices de orden nacional que orientan el asesoramiento y la orientación educativa en cada país. Por lo general, los asesores y orientadores educativos son reconocidos con diversas denominaciones y funciones según sea el escenario educativo. En el estudio comparativo realizado por Popov y Spasenovic (2020) los autores describen la legislación, requisitos laborales, tipos de interacción, ratio y funciones de los asesores académicos de Estados Unidos y once países de Europa. En concreto, las funciones encontradas por los autores se agrupan en: a) soporte psicológico, académico y social; b) solución de conflictos, problemas y demandas particulares; c) acompañamiento a toda la comunidad escolar y d) coordinación de actividades y proyectos especiales. De allí que se

concluya con la denominación de “agente multifuncional” por la diversidad de funciones que ejerce este grupo de profesionales en los centros escolares.

Así mismo, el rol y la designación de este profesional en los centros escolares es heterogénea. El orientador y asesor educativo se denomina consejero educativo (Austria), consejero pedagógico (Bulgaria), consejero pedagógico-psicológico (Dinamarca), pedagogo-psicólogo (Rusia), asociado experto (Croacia, Macedonia del Norte y Serbia), consejero escolar (Malta, Eslovenia, Reino Unido y EE. UU.), consejero de orientación (Irlanda), profesor de orientación educativa (España) y docente orientador (Colombia). Otras denominaciones son descritas en diversas investigaciones: consejero, agente, colaborador, consultor, coordinador, educador, experto, explorador, guía, líder, mediador, mentor, conciliador, observador, pedagogo, psicólogo, investigador, especialista, docente y profesor (Carretero y Cabaní, 2011; Fletcher y Mullen, 2012; Lofthouse, 2018; Messerschmitt-Coen, 2022; Monereo y Solé, 1996; Porras et al., 2018; Sánchez y Boronat, 2014; Segovia y Barrero, 2012; Solari y Martín, 2018).

La identidad profesional del orientador y asesor académico se puede configurar y entender bajo un modelo *top down*, es decir, los parámetros instaurados por la legislación educativa nacional definen y establecen sus perfiles, áreas de gestión, funciones y competencias, entre otras. Por otro lado, bajo un modelo *bottom up* el sistema de creencias, emociones, sentimientos, estrategias, cultura institucional, recursos físicos y humanos definen las áreas de impacto, alcance, funciones y protocolos del profesional. La armonía o disonancia entre estos dos modelos de análisis, así como las creencias e interpretaciones propias del profesional otorgan sentido a su labor, guían su agencia, sentido de pertenencia y responsabilidad (Badia y Monereo, 2020).

La Asociación Americana de Consejeros Escolares (American School Counselor Association), organismo donde se congregan, forman, certifican y supervisan los orientadores y asesores educativos en Estados Unidos (Agahe et al., 2019; Swank y Barrio, 2022), describe el marco referencial de programas de consejería. Las principales funciones de los consejeros se encuentran agrupadas en cuatro áreas: a) definición, b) aplicación, c) resolución y d)

evaluación. A partir de cada una de estas áreas se propone establecer las funciones y el programa de consejería en cada centro escolar.

Según Torrecilla-Sánchez et al. (2022), en España las funciones en la orientación educativa se distribuyen en cuatro ámbitos: a) atención a la diversidad, b) enseñanza-aprendizaje, c) orientación profesional y d) desarrollo personal y prevención. No obstante, el informe *Orientación en las comunidades autónomas* de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España afirma que

“Existen tantas estructuras de gestión de la orientación educativa como comunidades autónomas. Esto, que es positivo desde el punto de vista de la descentralización educativa, en la práctica puede suponer y supone una desigualdad en cuanto a la atención en orientación educativa que recibe el alumnado, en función de la zona geográfica en la que reside” (Copoe, 2020. p. 41).

En Cataluña, por ejemplo, según el Decreto 102/ 2010 del Departamento de Educación de Cataluña (Departament d'Educació de Catalunya, Generalitat de Catalunya) las funciones del orientador escolar están divididas en dos grandes bloques: a) atención directa del alumnado y b) soporte técnico a la comunidad escolar. En el primer bloque se encuentran funciones como el soporte dentro del aula por demandas concretas de alumnos con necesidades educativas especiales y la docencia sobre aspectos relacionados con las competencias sociales y ciudadanas, así como con la orientación profesional. Y en el segundo bloque, se describen funciones relacionadas con el soporte técnico al equipo docente y al equipo directivo. En el mismo sentido la reglamentación vigente en materia educativa (Ley 12/2009, de 10 de julio), promueve la consolidación de centros de servicios multidisciplinarios cuyo propósito es acompañar a los centros educativos, el profesorado, alumnado y sus familias. Estos equipos son conformados por profesionales en psicología, logopedia, educación, trabajo social y psicopedagogía, entre otros.

Por lo que se refiere a Latinoamérica la denominación empleada para los orientadores y asesores educativos puede variar en cada país.

En México, por ejemplo, existen tres perfiles: orientador educativo, tutor y asesor técnico pedagógico. La vinculación de uno u otro perfil dependerá del año escolar, las necesidades de los centros escolares al que van dirigidas sus funciones, los recursos públicos, etc., (Secretaría de Educación Pública- SEP-, 2017). Los ejes fundamentales del servicio de orientación educativa son institucional, psicosocial, escolar y vocacional. Según los estudios de Blanco-Domínguez y Camacho (2022) y Domínguez y Onrubia (2016) la orientación educativa en México se encuentra aún en construcción no solo del concepto, sino de sus funciones y alcance en los centros escolares.

En Chile, el Ministerio de Educación (REX 2076 de abril de 2021) emplea la denominación orientador educacional. Las funciones de los orientadores educacionales contemplan las dimensiones: a) formativa y preventiva de factores de riesgo, b) curricular, c) gestión institucional, d) vocacional, profesional y laboral. Es posible que estos profesionales trabajen en lo que se denomina un dúo psicosocial compuesta por un trabajador social y un psicólogo, a quienes por lo general se derivan casos de violencia y vulneración de los derechos básicos. Los psicólogos vinculados al campo educativo también pueden hacer parte de los programas de integración escolar cumpliendo funciones de orientación y asesoramiento. También, existe la Asesoría Técnica Educativa (ATE), sistema externo a los centros escolares creado con el fin de contribuir al plan de mejora educativo.

Finalmente, en Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se encuentra la denominación docente orientador (docentes con funciones de orientación). Las competencias, habilidades y requisitos de contratación son definidas y estipuladas por esta entidad (resolución N.º 15683 del 2016). Las funciones se agrupan y clasifican principalmente en tres áreas de gestión: gestión directiva, gestión académica y gestión comunitaria. En la actualidad se estima que cada uno de los docentes orientadores, sobre todo en el contexto de la educación pública, acompaña a 800 estudiantes, superando así los 250 recomendados por la legislación colombiana en concordancia con las recomendaciones de la Unesco (2016). En el mismo sentido, debido a la distribución de los centros escolares de cada territorio, es

posible que el docente orientador deba desplazarse entre sedes muy alejadas entre sí pertenecientes a un mismo centro escolar.

Según el informe elaborado por la organización Escalando Salud y Bienestar, y el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021) en el que participaron 1373 centros educativos de Colombia, el 49% cuenta con profesionales específicos de acompañamiento psicosocial; el 22% suple el acompañamiento psicosocial con otros profesionales y el 29% restante no tiene personal para el acompañamiento psicosocial.

Es materia pendiente en el país la creación de un programa de licenciatura específicamente diseñado para la orientación escolar; de allí que los profesionales vinculados a los centros escolares hayan cursado programas de psicología, pedagogía, psicopedagogía, terapia ocupacional y trabajado social. En el mismo sentido, solo una universidad en el país ofrece el programa en licenciatura en psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa.

Recientemente, el Ministerio de Educación Nacional, con el Plan Nacional de Orientación Escolar (MEN, 2021), pretende brindar un marco referencial con herramientas conceptuales y metodológicas acordes a las necesidades de los 5521 docentes orientadores vinculados a los centros escolares públicos. Sin embargo, es posible que, debido a las características contextuales, los docentes orientadores estén abordando problemáticas más cercanas a la salud mental, la seguridad, la convivencia y en general el bienestar de toda la comunidad académica que al asesoramiento educativo y formativo del profesorado.

Otro grupo de profesionales en diversas áreas del conocimiento, en calidad de agentes externos a los centros escolares, son denominados asesor, monitor, líder, gestor, dinamizador, tutor, formador, etc. El objetivo es brindar un “acompañamiento técnico y académico” temporal por lo general, vinculado a proyectos especiales relacionados con la innovación y actualización de las políticas públicas educativas. Estas aproximaciones acercan a los centros escolares a un paradigma socio-constructivista escalonado, debido al enfoque de formación continua desarrollado con y para el profesorado y equipo directivo. Producto de alianzas estratégicas con empresas públicas y privadas, el asesoramiento permanece en las

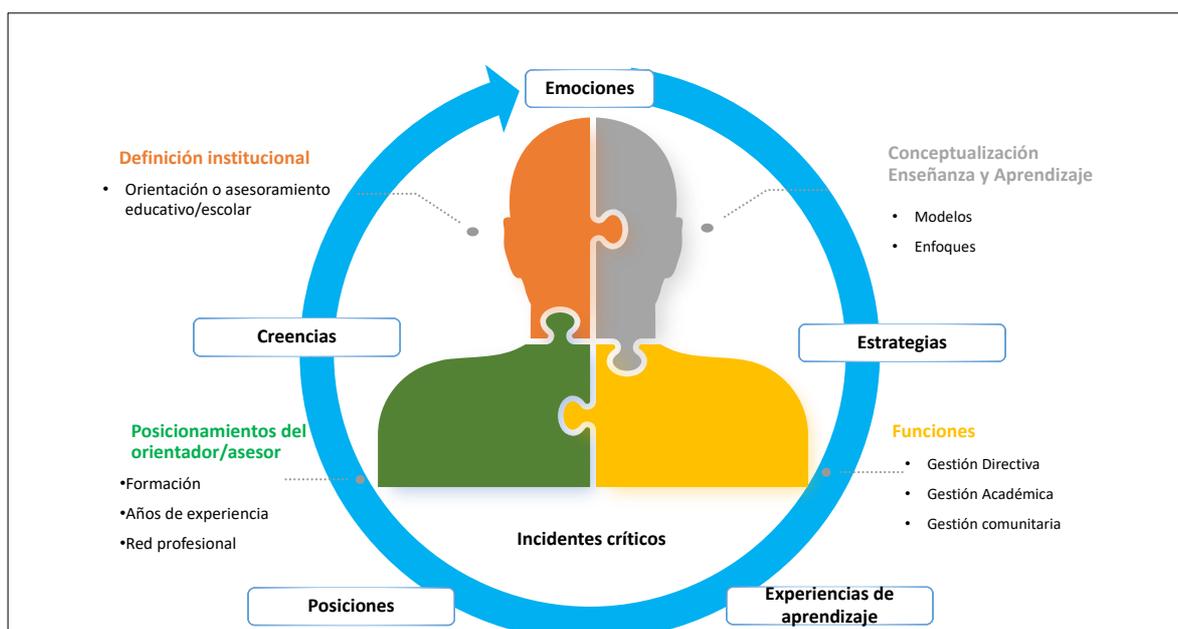
escuelas por el tiempo convenido entre estos operadores y el Ministerio de Educación Nacional o las Secretarías de Educación locales.

Sin embargo, debido a las características y variables presupuestales de cada uno de los proyectos o convenios, el tiempo de ejecución, objetivos y resultados esperados del asesoramiento por lo general son independientes de los programas de orientación educativa, siendo un campo de estudio y análisis prácticamente inexplorado en Colombia.

Las auto representaciones de los orientadores y asesores educativos se construyen a partir de la cultura escolar. Este grupo de profesionales enfrenta situaciones cotidianas y emergentes en las que debe integrar nuevos conceptos, rutinas y habilidades a la vez que se transforman personal y profesionalmente (Hernández y Mederos, 2018). Dado que la identidad profesional docente es el indicador más importante del comportamiento de estos profesionales, es fundamental estimular su desarrollo (Assen et al., 2018). Así se puede promover una transición hacia un enfoque orientado al profesorado y equipo directivo menos clínico y asistencial.

Las necesidades escolares del alumnado y en general de la comunidad educativa requieren integrar las demandas contemporáneas; no en vano los modelos de orientación y asesoramiento han venido transformándose a través del tiempo (Monereo y Solé, 1996). De ahí la importancia de establecer en los centros escolares una visión clara, precisa, organizada y estructurada sobre lo que significa la orientación y el asesoramiento educativo. A continuación, se describen algunos de los factores a tener en cuenta para conceptualizar la identidad profesional del orientador y asesor educativo (figura 1).

Figura 1. Identidad profesional del orientador y asesor educativo



Fuente: elaboración propia

Como se mencionó, la identidad profesional no solo está determinada por el tipo de formación de los individuos y del rol que desempeñan en un contexto específico. Por el contrario, este concepto declara la integración de varios factores igualmente relevantes como se muestra en la figura 1.

En primer lugar, se considera la definición institucional sobre la orientación o el asesoramiento educativo como el fundamento que puede determinar el tipo de relaciones que se establecen entre los actores educativos. Además, los centros escolares definen un marco referencial de orden teórico y práctico a partir de su visión institucional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los modelos y enfoques adoptados por los centros y su relación con el contexto determinan el funcionamiento institucional. En segundo lugar, es importante reconocer cuáles son las funciones del orientador educativo. En el contexto colombiano, por ejemplo, están dirigidas principalmente a abordar asuntos relacionados con la gestión directiva, académica y comunitaria. En tercer lugar, los posicionamientos de este grupo de profesionales pueden estar determinados por su formación profesional, los años de

experiencia y su participación en redes profesionales. Por último, al conocer el conjunto de creencias, emociones, estrategias, experiencias de aprendizaje y posiciones presentes al abordar los incidentes críticos de la práctica profesional, es posible determinar que aspectos de la identidad requieren especial atención y adecuación.

Con el fin de reconocer los componentes de la identidad profesional del orientador y asesor educativo, inicialmente se debe identificar la definición institucional concebida para este profesional. Si bien se cuenta con lineamientos gubernamentales sobre la orientación y el asesoramiento educativo, es en la cotidianidad de las escuelas donde verdaderamente cobran valor. Identificar la relevancia y el lugar que ocupan estos profesionales institucionalmente brinda una primera perspectiva sobre su grado de participación e influencia en las comunidades educativas.

Al definir la conceptualización sobre la enseñanza y el aprendizaje (orientados hacia el socio-constructivismo) se deben abordar los modelos y enfoques pedagógicos predominantes. Unificar los principios, procesos y recursos académicos brinda un claro panorama al departamento de orientación y asesoramiento para ejercer sus funciones.

Al ser un docente (por lo general) sin aula y sin asignatura específica donde se desarrolla un currículo, la credibilidad de este profesional puede ser cuestionada por el profesorado. Las tensiones y resistencias respecto a su labor frecuentemente ocultan su intervención sobre fenómenos que exigen una constante actualización, capacitación y formación. Cuestiones como la acogida del alumno extranjero, la educación inclusiva y atención a la diversidad, el ciberacoso, el suicidio, la diversidad sexual y de género requieren nuevos posicionamientos profesionales. Dollarhide et al. (2016) y Messerschmitt-Coen et al. (2022) identificaron que principios como la equidad, integración y justicia social se pueden activar por un evento o experiencia detonante, como presenciar la opresión social del alumnado o escuchar una historia familiar de opresión. De allí que los orientadores y asesores prioricen estas experiencias activadoras como una parte destacada de su identidad en lugar de una instancia aislada.

## **Incidentes críticos en la orientación y el asesoramiento educativo**

En las comunidades educativas, independientemente del tipo de preparación profesional que puedan tener los agentes que la gestionan, situaciones prototípicas e inesperadas se presentan de forma permanente. Estas situaciones inesperadas que desestabilizan al individuo e intervienen en la construcción de su identidad mientras busca recuperar el control de la situación son denominadas IC (Monereo, 2017). La identificación de estos incidentes a modo de reflexión, reconstrucción y narración de los hechos pretende identificar el origen o motivación del evento, interpretándolo desde distintas perspectivas y posteriormente sugiriendo nuevos posicionamientos o formas de pensar, sentir y actuar más estratégicas.

Los IC en contextos educativos (Dollahide et al., 2016; Estrada, 2016; Lee et al., 2018) se entienden como eventos que causan una crisis y desestabilizan la acción de los sujetos (Weise y Monereo, 2018). También son considerados como las situaciones prototípicas o inesperadas vividas por los asesores, que propician momentos pedagógicamente útiles (Agahe et al., 2019), de los que se pueden extraer oportunidades o experiencias de aprendizaje (Aguayo y Weise 2021; Allas et al., 2017; Badia y Becerril, 2015) y retan a los individuos a buscar estrategias más allá de los planes previamente establecidos (Monereo, 2017).

La literatura respecto a las dificultades percibidas en la función asesora es robusta. Se describen obstáculos como hiperresponsabilidad, desconfianza, confrontación, problemas de comunicación y temor a lo desconocido (Agahe et al., 2019; Bonals y González, 2005; Cano et al., 2013). Como problemáticas de los últimos tiempos se destacan la diversidad del alumnado, migración e inclusión, y el liderazgo y la formación del orientador, entre otros (Onrubia y Minguela, 2020; Swank y Barrio 2022).

En los estudios también se destacan aspectos como la multifuncionalidad del rol del orientador y asesor educativo como una problemática frecuente en los centros escolares (Gibson, 2016; Popov y Spasenovic, 2020). En este sentido, Peters y Vereen (2020) y Gibson

et al. (2018) subrayan el liderazgo como el recurso para abordar situaciones adversas y como uno de los componentes esenciales para abordar la identidad profesional.

Los IC intervienen en la construcción de la identidad por el impacto que causan en el docente orientador o asesor, cruzando el umbral emocional como consecuencia de la disonancia entre la situación emergente y el plan original o previamente establecido del asesoramiento (Weise y Monereo, 2018).

Cuestionar o analizar la identidad profesional de los asesores educativos promueve un diálogo reflexivo sobre si su rol es el de un asesor con experiencia como educador o el de un educador con experiencia como asesor (Vargas et al., 2022). A su vez, podría tener que basar su práctica en un enfoque de corte más clínico-asistencial y menos colaborativo (Hernández y Mederos, 2018; Woo et al., 2016). Visibilizar los incidentes que se puedan presentar en el proceso de orientación y asesoramiento educativo, le permite a la comunidad educativa evaluar las situaciones y crear condiciones para que anticipadamente se propongan planes de contingencia emocional y estrategias más acordes a las demandas del contexto.

Así, la descripción de los IC puede ayudar a poner otra vez en contacto a las personas con sus sentimientos y las estrategias de afrontamiento o resolución más o menos óptimas. Reflexionar sobre estos sucesos marca nuevos caminos hacia la confianza y el posicionamiento estratégico frente a la comunidad educativa.

Promover un diálogo reflexivo, dentro y fuera de la práctica orientadora y asesora, mediante el registro de IC presupone explorar oportunidades o experiencias de aprendizaje (Allas et al., 2017) que al ser monitoreadas sirvan de herramientas al construir nuevos procedimientos y posicionamientos identitarios.

Este registro promueve la capacidad de gestionar los conflictos y además denota que estamos en condiciones de reconocer las necesidades y diferencias del contexto. Vincular problemáticas como la diversidad o el trabajo colaborativo (Fernández y Echeita, 2018) representa un punto de encuentro con los otros sujetos.

La distancia emocional durante la reconstrucción de los IC reduce los niveles de estrés y angustia. Además, abordar la inteligencia emocional y su relación con la salud mental del

orientador y asesor educativo implica acompañarlo en su proceso de liderazgo institucional (Cejudo, 2016).

Identificar la relación entre la identidad profesional y los IC es sin lugar a duda una tarea pendiente en el sistema educativo de Colombia. Si bien es cierto que los escenarios educativos en el país están altamente diagnosticados y las problemáticas están claramente definidas, aún se desestima el valor de modular una construcción identitaria de los profesionales de la educación para resolver efectivamente las situaciones presentes en los centros escolares. Los programas de formación de maestros están llamados a reducir las brechas existentes entre la teoría y la práctica, brindando recursos fundamentales para atender las demandas reales y concretas del alumnado y sus familias. Así, se deberán ajustar el conjunto de herramientas metodológicas y conceptuales con miras a abordar los IC presentes en el contexto escolar de forma estratégica, participativa, colaborativa e inclusiva.

Otro de los factores que llama especialmente la atención al abordar los IC y su relación con la identidad profesional en Colombia, es el escaso registro sobre la contención y manejo emocional necesarios a la hora de educar, orientar y asesorar a la comunidad educativa. Observar, registrar, analizar y en general indagar sobre las emociones y los sentimientos del profesorado, equipo directivo, orientadores y asesores son procesos imperantes e ineludibles para acompañar y formar a estos profesionales. Las emociones y sentimientos subyacentes a la hora de ejercer sus funciones, en las dinámicas cotidianas, pero sobre todo al intentar resolver los IC, dan cuenta del conglomerado de creencias y posicionamientos que pueden facilitar o entorpecer el proceso de construcción identitaria de un profesional competente. Despertar la conciencia sobre las situaciones que detonan determinadas formas de sentir, pensar y actuar puede contribuir a visualizar y reconocer los IC como experiencias y oportunidades de aprendizaje tanto a nivel personal como profesional.

En consecuencia, con cada uno de los estudios que se presentan a continuación se espera brindar un panorama más amplio sobre el proceso de construcción identitaria de un grupo de asesores y orientadores educativos vinculados a distintos centros escolares en Colombia.

## **Capítulo 2.**

### **Estudio 1. Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: análisis de casos**



## **Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: análisis de casos**

**Andrea Vargas Fajardo<sup>1</sup>**

Universitat Autònoma de Barcelona- Doctorat en psicologia de l'educació

**Paula Mayoral**

Universitat Ramon Lull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació y de  
l'Esport, Blanquerna

**Maribel Cano Ortiz**

Universitat Ramon Lull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació y de  
l'Esport, Blanquerna

**Ivonne Adriana Raballaty**

Universidad de la Salle

**Recibido:** 04.07.21 – **Aceptado:** 14.10.21 – **Publicado:** Mayo 2022

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5043>

### **Resumen**

En este artículo se describen los incidentes críticos de un grupo de asesores académicos, sus perfiles identitarios y experiencias de aprendizaje respecto a los incidentes críticos afrontados durante un programa de asesoramiento académico, desarrollado en la ciudad de Bogotá, Colombia. La muestra se compuso de 13 asesores quienes acompañaban a 117 instituciones educativas públicas, cada uno con nueve centros para asesorar. En esta investigación se consideraron las características de un estudio cualitativo de carácter descriptivo-explicativo. Se empleó el modelo de entrevista multimodal compuesta por tres instrumentos. Los incidentes críticos encontrados durante el momento de formación reportan mayoritariamente dificultades con la organización y gestión del tiempo. En cuanto a los incidentes críticos presentes durante el asesoramiento a las instituciones educativas, se

---

<sup>1</sup> Nota: Becaria del programa Pasaporte a la ciencia. Foco-sociedad, retos país- Icetex, No.0211128809-0-2018. Becaria de Colfuturo. No. 52805749-2018.

destacan las dificultades por factores comunicativos entre los distintos actores por la comprensión de roles, tareas y las resistencias que en general presentaron los docentes y equipo directivo frente al asesoramiento. Los asesores definen su identidad profesional principalmente bajo los perfiles de facilitador, mentor y formador. En el afrontamiento de los incidentes críticos, emergieron experiencias de aprendizaje relacionadas con la gestión de técnicas propias del asesoramiento y del propio conocimiento. Los resultados evidencian necesidades formativas de los asesores tanto en el campo disciplinar específico del asesoramiento como en la gestión de las propias emociones. También se muestra que sacar a la luz los incidentes críticos presentes en contextos de asesoramiento académico, propicia espacios dialógicos que promueven discusiones en torno a las funciones, identidad y experiencias de aprendizaje de los asesores.

**Palabras clave:** Asesoramiento académico; experiencias de aprendizaje; identidad profesional; incidentes críticos.

### **Critical incidents and identity profiles of academic counselors in Colombia:**

#### **Cases analysis**

#### **Abstract**

This article describes the critical incidents of a group of academic counselors, their identity profiles and learning experiences regarding the critical incidents faced during an academic counseling program, developed in Bogotá, Colombia. The sample consisted of 13 counselors who accompanied 117 public educational institutions, each with nine centers to be with. In this research, the characteristics of a qualitative descriptive-explanatory study were considered. The multimodal interview model composed of three instruments was used. Critical incidents found during the training period mostly report difficulties with organization and time management. Regarding the critical incidents present during the counseling to educational institutions, the difficulties due to communicative factors between the different actors for

understanding of roles, tasks and the resistance that teachers and the management team presented in general to the counseling stand out. Counselors define their professional identity mainly under the profiles of facilitator, mentor and trainer. To face the critical incidents, learning experiences emerged related to the management of counseling techniques and one's own knowledge. The results show the counselors' training needs both in the specific disciplinary field of counseling and in the management of their own emotions. It is also shown that bringing to light the critical incidents present in academic advising contexts, fosters dialogic spaces that promote discussions around the functions, identity and learning experiences of advisers.

**Keywords:** Academic counseling; learning experiences; professional identity; critical incidents.

## **Introducción**

La investigación en el ámbito del asesoramiento y la orientación educativa se centra en múltiples temáticas, pero actualmente está tomando relevancia el estudio de la identidad del asesor. Son numerosos los estudios centrados en la identidad de los estudiantes universitarios y su incidencia en los procesos de aprendizaje, y en la identidad de los profesores universitarios y de secundaria (Monereo y Badia, 2020), donde los resultados apuntan que el conocimiento, la conceptualización y la reflexión sobre la identidad propician espacios dialógicos y cambios sostenibles en los escenarios educativos (Weise y Monereo, 2018). Sin embargo, no hay prácticamente estudios que se hayan ocupado de estudiar la identidad de los asesores cuando estos son docentes del área de conocimiento de las lenguas extranjeras. En este sentido, nuestro estudio describe los rasgos identitarios de un grupo de profesionales en educación (especialistas en bilingüismo) que se dedican al asesoramiento académico en centros educativos públicos de Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia implementa actualizaciones curriculares y por lo general convoca a profesionales y docentes en campos disciplinares específicos, llamados “docente orientador” o “asesor académico” para realizar actividades de asesoramiento académico en algunas instituciones educativas. Esto no pasa en el contexto

europeo y americano dónde estos procesos son liderados por orientadores educativos, psicopedagogos, pedagogos o psicólogos que trabajan a tiempo completo o parcial en las instituciones educativas de carácter público y privado (Agahe et al., 2019; Cano et al., 2013; Onrubia y Minguela, 2020; Popov y Spasenovic, 2020).

El mismo Ministerio mediante la resolución 15683 de 2016 estipula las funciones, competencias, habilidades, y requisitos de contratación y formación de los docentes orientadores. Dicha resolución propone tres funciones fundamentales: gestión directiva, gestión académica y gestión comunitaria; además, describe competencias y conocimientos básicos tales como liderazgo, orientación al logro, sensibilidad, comunicación asertiva, trabajo en equipo, negociación y mediación. También determina que cada docente orientador acompañe a 250 estudiantes, aproximadamente, y que de acuerdo con las necesidades del contexto escolar puede que sea indispensable desarrollar mayor número de funciones a las estipuladas.

Los apartados que estipulan las herramientas conceptuales, metodológicas y las prácticas necesarias para ejercer estos procesos de asesoramiento académico no se especifican. De allí, nuestro interés por identificar las problemáticas a las que se enfrentan los profesionales que ejercen como asesores académicos; conocer a través de los incidentes críticos sus necesidades de formación y las experiencias de aprendizaje que subyacen durante el asesoramiento; además, generar un espacio de reflexión sobre los rasgos característicos de la identidad profesional.

### **Incidentes críticos como experiencia de aprendizaje**

Los incidentes críticos (a partir de ahora, IC) en contextos educativos se entienden como eventos que causan una crisis y desestabilizan la acción de los sujetos. También son considerados como las situaciones prototípicas o inesperadas vividas por los asesores, que propician momentos pedagógicamente útiles, de los que se pueden extraer experiencias de aprendizaje y retan a los individuos a buscar estrategias más allá de los planes previamente establecidos (Agahe et al., 2019; Monereo, 2017).

Los IC intervienen en la construcción de la identidad por el impacto que causan en el asesor, cruzando el umbral emocional como consecuencia de la disonancia entre la situación emergente y el plan original previamente establecido del asesoramiento. Identificar los IC - positivos o negativos- a modo de reflexión, reconstrucción y narración de los hechos permite reconocer el origen del evento, lo cual da lugar a nuevos posicionamientos en formas de aprendizaje, y a nuevas formas de pensar, sentir y actuar (Monereo, 2017).

### **La identidad profesional del asesor académico**

Una forma de definir los rasgos identitarios del asesor es identificar el tipo de funciones que desempeña respecto a diferentes actores: estudiantes, docentes y equipo directivo. Además, considerar las variables que en cada contexto se presentan, la viabilidad de las estrategias metodológicas y conceptuales y el posicionamiento del asesor en situaciones que lo confrontan (Perkins et al., 2010).

En la literatura se considera al asesor como el profesional que acompaña al asesorado en el tránsito “de un lugar a otro” en busca de nuevas respuestas (Sánchez y Boronat, 2014); es quien flexibiliza la práctica y puede facilitar la reflexión, mediante un espacio productivo donde asesor y asesorado, por medio de preguntas orientadoras, gestionan la construcción o implementación curricular específica. Así, promueve objetivos específicos de acuerdo con las necesidades del asesorado y del propio contexto (Lofthouse, 2018; Onrubia y Minguela, 2020). De igual manera, el asesor es considerado como mentor, orientador, guía y acompañante de metodologías con las que, por lo general, está familiarizado (Porrás et al., 2018); como mentor, se define como el agente que, atendiendo a su experiencia profesional, fomenta relaciones entre pares mientras promueve el aprendizaje de estos (Fletcher y Mullen, 2012). Como formador, educador, mediador o especialista en un campo disciplinar específico, el asesor puede reproducir una experiencia previa como docente en instituciones educativas, lo que le permite identificar las políticas y dinámicas particulares del contexto con mayor facilidad.

Algunos autores consideran la identidad profesional como un sistema y un producto; nace de experiencias pasadas que modulan circunstancias del presente y propician escenarios de reflexión sobre la práctica profesional futura (Monereo y Badia, 2020). Aunque la conceptualización de la identidad sigue siendo objeto de debate (Hermans, 2015), a efectos de este estudio se aborda desde la perspectiva de las funciones que se realizan y desde el cómo se actúa en determinados contextos.

A partir de las consideraciones previas, el presente estudio describe los incidentes críticos, el perfil identitario y las experiencias de aprendizaje de un grupo de asesores académicos en Colombia.

Concretamente los objetivos del estudio que presentamos son los siguientes:

1. Identificar los incidentes críticos percibidos por los asesores académicos durante su formación para ser asesor y durante el proceso de asesoramiento en los centros educativos.
2. Describir el perfil identitario de los asesores.
3. Describir sus experiencias de aprendizaje respecto a los incidentes críticos afrontados.
4. Determinar en función del perfil identitario cuales son los incidentes críticos y las experiencias de aprendizajes más frecuentes.

## **Método**

En esta investigación se consideraron las características de un estudio cualitativo de carácter descriptivo-explicativo.

## **Participantes**

Los participantes fueron 13 asesores que asesoraron a 117 instituciones educativas públicas, cada uno con nueve centros para asesorar.

La edad de los participantes osciló entre 27 y 47 años ( $M = 35$ ). Respecto al género, siete eran mujeres (54%) y seis, hombres (46%). En promedio, los asesores contaban con una experiencia profesional inferior a cuatro años vinculados a actividades de formación de formadores, consultoría o docencia universitaria en programas de la licenciatura en educación.

### **Instrumentos**

Se empleó el modelo de entrevista multimodal compuesta por tres instrumentos.

El primer instrumento fue una entrevista de 20 preguntas que indagaba sobre formación, experiencia, trayectoria y perfil profesional y funciones del asesor. El segundo instrumento fue una gráfica de ejes y coordenadas llamada *journey plot* que recoge temporalmente los incidentes críticos y el impacto emocional positivo o negativo de cada uno de ellos. Y el tercer instrumento, una entrevista semiestructurada para profundizar en la descripción de cada incidente crítico, relatar los hechos sucedidos, describir el impacto emocional, las estrategias de afrontamiento empleadas y las experiencias de aprendizaje.

### **Procedimiento**

El estudio se desarrolló en el contexto de la implementación de una nueva política pública para el bilingüismo en los centros educativos públicos de Bogotá, Colombia. Los datos se recogieron a lo largo cinco meses (de febrero a junio), en el curso académico 2018-2019 y se analizaron durante el 2019-2020. Se siguieron las directrices éticas durante toda la investigación, por lo que al inicio del proceso se les pidió a los participantes que firmaran el consentimiento informado de la investigación.

Se suministraron los tres instrumentos de la entrevista multimodal en el orden establecido por parte del investigador de manera virtual sincrónica, a través de programas para videoconferencias.

## Análisis de datos

Cada entrevista fue grabada en audio y posteriormente transcrita y analizada con el software MAXQDA (V.18.2) para el análisis cualitativo de datos. El análisis de los datos se hizo considerando cada uno de los instrumentos para identificar la tipología de los IC, los perfiles identitarios y las experiencias de aprendizaje.

Para responder al primer objetivo, se categorizaron los IC que describió cada asesor considerando la frecuencia y repetición entre los participantes. Se identificaron 26 IC durante el proceso de formación y 53 en el proceso de asesoramiento a las instituciones educativas – por parte de los participantes en el estudio-. Para responder al segundo objetivo, se agruparon y clasificaron los enunciados empleados por los asesores al definir su profesión. Se empleó una codificación de categorías predefinidas para los perfiles identitarios y categorías emergentes para las experiencias de aprendizaje.

La validación se realizó a través de un análisis interjueces del 60% de los datos de los dos momentos (formación y asesoramiento), alcanzando un grado de acuerdo de ( $r = 0,85$ ) según el coeficiente Kappa de Cohen.

A continuación, se describen y definen las dimensiones de análisis y sus categorías.

Respecto al primer objetivo, identificar los incidentes críticos percibidos por los asesores académicos durante su formación para ser asesor y durante el proceso de asesoramiento en los centros educativos, las dimensiones de análisis y categorías se pueden consultar en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones de análisis y categorías respecto a los IC

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
Incidentes críticos en la formación de los asesores	Organización y gestión del curso de formación	Se mencionan situaciones desencadenadas por el excesivo volumen de los instrumentos de recolección de información compartidos, pero no explicados o ejemplificados totalmente debido a las limitaciones del tiempo.
	Relevancia y coherencia en la información	Experiencias relacionadas con la claridad en la información. Diferentes versiones que se dieron para orientar el desarrollo de una actividad.

Incidentes críticos durante el proceso de asesoramiento en las instituciones educativas	Gestión del tiempo, planificación y organización	Cruce de horarios entre centros educativos, agendas institucionales, horarios de los asesorados y del asesor
	Resistencias	Resistencias de los docentes y el equipo directivo al acompañamiento y el programa de asesoramiento, así como intención de renunciar a él; conductas hostiles frente a la labor del asesor.
	Comprensión de roles	Se mencionan situaciones sobre la identificación del rol de asesor dentro de una estructura jerárquica. Dificultad para reconocer a quién acudir y de qué manera abordar los inconvenientes presentes en la práctica asesora.
	Comprensión de tareas	Dificultades en el desarrollo de las actividades, volumen de información, número de docentes en las instituciones educativas asignadas. Diferentes versiones de los procedimientos y de las tareas orientadas para alcanzar los objetivos del programa.
	Consecución de resultados, autoevaluación	Reflexiones sobre las metas alcanzadas respecto a la implementación de las estrategias durante el asesoramiento.

En referencia al segundo objetivo, describir el perfil identitario de los asesores, podemos observar en la tabla 2, las categorías analizadas.

Tabla 2. Categorías de la dimensión de análisis: perfiles identitarios

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Facilitador	Personaliza las metas del asesoramiento según las necesidades particulares de cada sujeto e institución. Puede adaptar la metodología del asesoramiento mientras hace seguimiento oportuno sobre el cumplimiento de los objetivos que los sujetos plantean de acuerdo con sus necesidades.
Mentor	Orienta, acompaña, facilita y gestiona procesos considerando los objetivos planteados para implementar nuevas estrategias didácticas y metodológicas.
Formador	Capacita, gestiona, reporta y evalúa las actividades de los docentes y cuerpo directivo

Respecto al tercer objetivo, describir sus experiencias de aprendizaje respecto a los incidentes críticos afrontados, podemos observar en la tabla 3, las categorías analizadas.

Tabla 3. Categorías de la dimensión de análisis: experiencias de aprendizaje

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Aprendizaje personal	Reflexiones sobre el comportamiento del asesor y sus habilidades intra e interpersonales
Aprendizaje específico	Reflexiones sobre la gestión de técnicas propias del asesoramiento
Aprendizaje genérico	Reflexiones generales que no profundizan sobre competencias puntuales ni refieren desarrollo de competencias concretas

## **Resultados**

Los resultados se describen según los objetivos del estudio. En primer lugar, los IC relacionados con la formación para ser asesor y los relacionados con el proceso de asesoramiento en los centros educativos. En segundo lugar, la descripción de los perfiles identitarios. En tercer lugar, las experiencias de aprendizaje. En cuarto lugar, en función del perfil identitario determinar cuales son los incidentes críticos y las experiencias de aprendizajes más frecuentes.

### **1. Incidentes críticos percibidos por los asesores académicos durante su formación para ser asesor y durante el proceso de asesoramiento en los centros educativos**

Incidentes críticos en la formación de los asesores

Se registraron un total de 26 IC con mayor impacto emocional durante su formación, según la frecuencia de repetición de los temas centrales y la agrupación de las problemáticas más representativas estos IC se refieren a dos categorías.

Respecto a la categoría más frecuente, organización y gestión del curso de formación (58%), se refieren a aspectos relacionados con la *planificación, secuenciación y gestión del tiempo a lo largo de la formación*. Los asesores mencionan situaciones desencadenadas por

el exceso de instrumentos de recogida de información que posteriormente debían utilizar; y que la distribución y el orden en el que se presentaron las actividades fueron desestabilizadores emocionalmente y confusos. Señalaron que el análisis y la discusión de estas situaciones fueron escasos y limitaban la reflexión sobre las competencias profesionales necesarias para desempeñarse eficazmente como asesor académico. Como aspecto positivo destacaron algunas de las propuestas metodológicas, tales como los juegos de rol, donde se representaron casos reales e hipotéticos en procesos de asesoramiento.

Y respecto a la segunda categoría, *relevancia y coherencia en la información* (42%), se identificaron dificultades en la comprensión de las instrucciones, el protocolo, el procedimiento y los objetivos del programa de formación. Los asesores señalaron como limitaciones en el tiempo de formación sobre todo respecto a temas relacionados con los instrumentos de recogida de información. Un asesor muestra su percepción de la ambigüedad en las instrucciones y la imprecisión en las explicaciones:

*“Lo difícil es que no sabes a quién seguir, porque si uno se centra en impactar, se retrasa en la entrega de informes o simplemente uno sigue un instrumento y se desconecta de su meta que es impactar en el currículo y en las prácticas docentes [...] nos concentramos más en la recolección de información [...] fue bastante agobiante tratar de garantizar datos para cada momento y a la vez cumplir con todos los objetivos del programa”* (A13).

Incidentes críticos en el asesoramiento a instituciones educativas

Se encontraron 53 IC durante la práctica del asesoramiento a las instituciones educativas por parte de los asesores formados, en relación con las categorías de: *gestión del tiempo, planificación y organización* (26%), *resistencias* (25%), *comprensión de los roles* (21%), *comprensión de tareas* (19%) y *consecución de resultados-autoevaluación* (9%).

Los IC en la categoría *gestión del tiempo, planificación y organización* de las sesiones de asesoramiento (26%) describen la falta de competencias profesionales necesarias para programar las sesiones y para gestionar espacios y recursos, como consecuencia de los

tiempos insuficientes establecidos para el proyecto respecto de los cronogramas institucionales. Se registraron problemas relacionados con la distribución de los espacios y agendas institucionales, el exceso de actividades, los instrumentos de registro y recolección de información, y los cruces en los horarios de las instituciones educativas.

Respecto a la categoría *resistencias de los asesorados* (25%), reflejan el cuestionamiento de los objetivos, la sostenibilidad, el impacto del asesoramiento, y conductas hostiles frente a la labor del asesor. En distintos escenarios se requirió la intervención del rector, el supervisor del asesor o el representante de la entidad gubernamental y en casos extremos se presentó la renuncia al programa por parte de los asesorados. Véase un ejemplo:

*“Encontré mucha resistencia por parte de los profesores, porque muchas veces no son licenciados en inglés y se remiten o limitan a enseñar vocabulario. Era un poco complejo para mí orientarlos en cuanto a la enseñanza del idioma”* (A2).

En la categoría *comprensión de roles* (21%) los participantes expresaron que tanto docentes como directivos desconocen el rol del asesor; y los asesores desconocen el organigrama de la organización que los coordina. A continuación, un ejemplo de esta categoría:

*“Cuando se presentaron dificultades en las instituciones educativas, sentí que la percepción de los supervisores del programa frente a mis intervenciones fue negativa. Es triste que el asesor no tenga voz, pues es la persona que va a las instituciones y sabe de primera mano lo que está sucediendo”* (A1).

En la categoría *comprensión de tareas* (19%) se refieren problemas respecto al exceso de actividades asignadas, tales como la formación a docentes y directivos docentes en distintas temáticas, las observaciones en el aula, el diseño, seguimiento y evaluación de proyectos. A continuación, un ejemplo de esta categoría:

*“Cada líder (supervisor del programa) tenía una versión diferente de lo que se debía hacer, y creo que eso contribuyó a que en muchos casos los asesores nos confundiéramos. Hasta el final se sintió esa falta de comunicación y claridad en cuanto a lo que se tenía que hacer”* (A7).

Y la categoría *consecución de resultados-autoevaluación* (9%) da cuenta de las reflexiones de los asesores sobre su propia gestión. Un participante lo expresa de la siguiente manera:

*“Yo estaba trabajando con docentes, y sentí más empatía con ellos como pares que con los directivos docentes. Eso fue muy importante para mí porque logré ejecutar las acciones del asesoramiento, y orientarlos respecto a materiales y acciones concretas. Sentí que la asesoría tenía un impacto mayor en las instituciones”* (A13).

Se evidencia la relación de eventos que fueron emocionalmente impactantes para los asesores en cada momento, el estrecho vínculo que existe entre el periodo de formación para desempeñar este rol profesional y los componentes que resultan primordiales a la hora de asesorar las instituciones educativas. Así, la categoría *organización y gestión del curso de formación* (58%) fue de mayor frecuencia durante la formación para ser asesor y la categoría *gestión del tiempo, planificación y organización* (26%) fue la más alta registrada durante el proceso de asesoramiento.

## **2. Perfiles identitarios**

En este apartado se responde al segundo objetivo de esta investigación. Para describir el perfil identitario del asesor se tuvo en cuenta la autodefinición realizada por los asesores sobre sus funciones y las experiencias de aprendizaje surgieron de sus reflexiones sobre las estrategias desarrolladas por ellos en cada IC.

A la luz del marco teórico se establecieron tres categorías para definir el perfil identitario de los asesores: *facilitador*, *mentor* y *formador*. Según los términos, verbos y adjetivos usados por los asesores, se les agrupó en cada una de ellas.

En la categoría *facilitador* se agrupó al 38% (5 sujetos) de los participantes. Algunos ejemplos de lo reportado por los participantes: *"El asesor desarrolla el potencial de otros"* (A12).

La categoría *mentor* también obtuvo 38%. En palabras de un asesor: *"El asesor es una guía en los centros educativos, un punto de referencia, un experto en programas de bilingüismo; una persona que escucha a las instituciones para guiarlas"* (A2).

La menor proporción de asesores se agrupó en la categoría *formador* con 24%. Como lo señala el siguiente participante: *"El asesor se encarga de promover en las instituciones educativas los proyectos que surgen de la política pública"* (A13).

### **3. Experiencias de aprendizaje**

En cuanto a cómo se afrontan los IC, cada tipología de asesor activa estrategias y recursos que le ayudan a ejercer sus funciones. La reflexión que realizaron los asesores sobre estas estrategias permitió identificar tres grupos de experiencias de aprendizaje: *aprendizaje personal*, *aprendizaje específico* y *aprendizaje genérico*.

En relación con la categoría *aprendizaje personal* (45%), es el conjunto de competencias para gestionar su propio aprendizaje, como el manejo de sus emociones, su comunicación y la interacción en distintos escenarios. Uno de los asesores comenta que:

*"Es importante manejar las emociones en un trabajo como este, donde uno tiene que estar alerta a instrucciones y cambios de último minuto"* (A5).

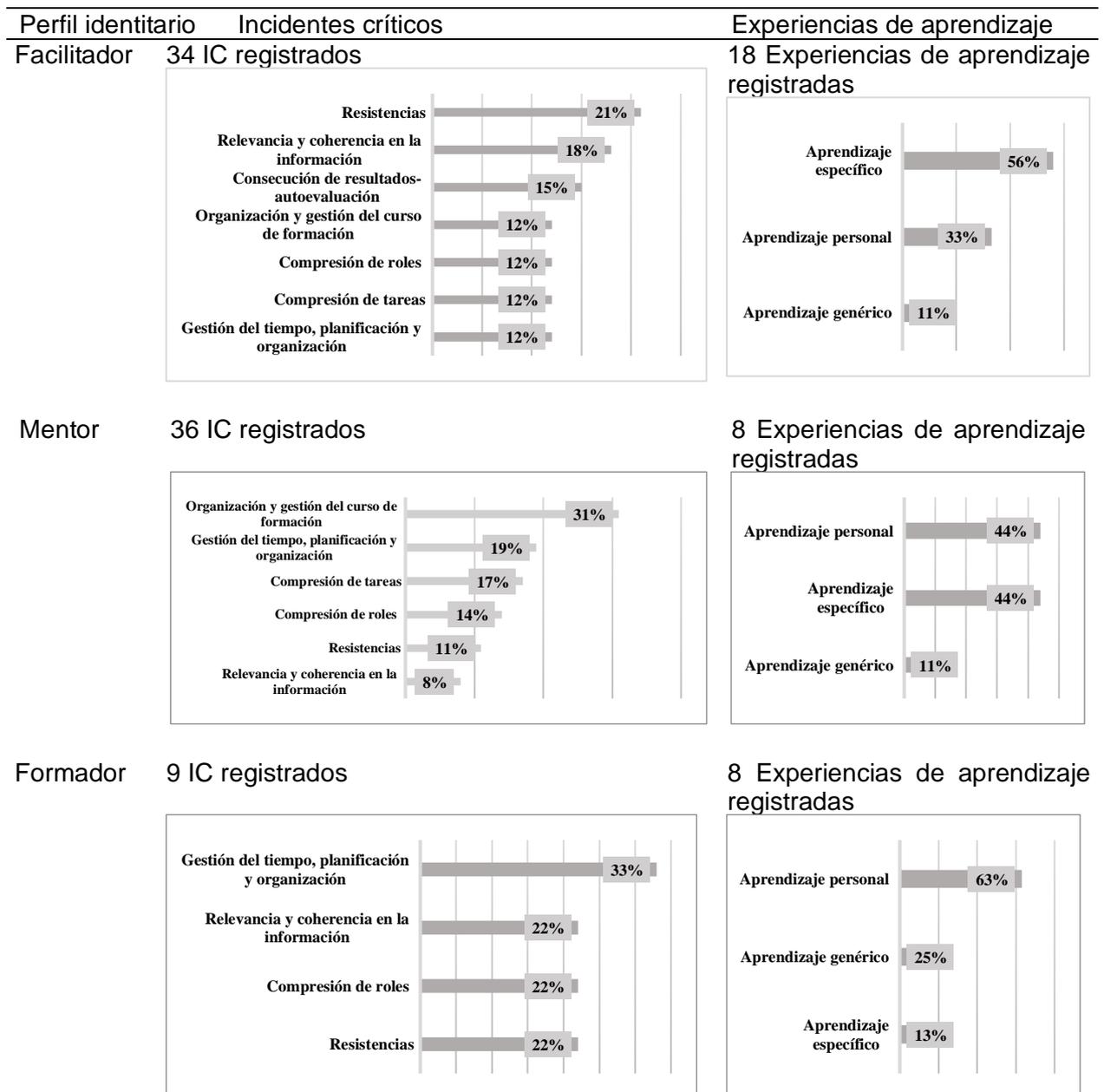
La categoría *aprendizaje específico* (41%) reúne conceptos relacionados directamente con las funciones que ejercen los asesores como la planificación y organización de tareas; diseño, seguimiento, evaluación y reporte de objetivos, y trabajo entre pares. Uno de los encuestados dice: *"Tengo que aprender a redirigir las reuniones, restringiendo las intervenciones que no tienen que ver con el objetivo de la sesión"* (A12).

En la categoría *aprendizaje genérico* (14%) se registran los aprendizajes que no profundizan en un tema específico. Un asesor lo señala así: *"El intercambio de experiencias profesionales siempre te va a enriquecer; siempre vas a aprender algo más"* (A1).

#### 4. Incidentes críticos y experiencias de aprendizajes en función del perfil identitario

Respecto al cuarto objetivo, determinar en función del perfil identitario cuales son los incidentes críticos y las experiencias de aprendizajes más frecuentes, los resultados se exponen en la figura 2.

Figura 2. Perfiles identitarios, incidentes críticos y experiencias de aprendizajes más frecuentes



Los resultados indican diferencias en función del perfil identitario. Para los asesores cuyo perfil identitario se describe como un *facilitador*: los IC referentes a las resistencias de los asesorados (21%) fueron los de mayor relevancia; seguidos de los relacionados con la relevancia y coherencia en la información (18%) y consecución de resultados-autoevaluación (15%). Las siguientes categorías se presentaron en la misma proporción, a saber: organización y gestión del curso de formación (12%), comprensión de roles (12%), comprensión de tareas (12%), y gestión del tiempo, planificación y organización (12%).

En este perfil se reportaron dieciocho *experiencias de aprendizaje*; a continuación, se enuncian en orden descendente de porcentaje las tres categorías y algunos ejemplos.

*Aprendizajes específicos* (56%). Los asesores destacan estrategias comunicativas para abordar a los distintos actores de las instituciones educativas: *“Los docentes tenían mucho más conocimiento acerca de sus estudiantes, el punto era orientarlos con las preguntas apropiadas”* (A12). Las experiencias relacionadas con la categoría *aprendizaje personal* (33%) señalan aspectos como la autonomía, flexibilidad e independencia en su desarrollo profesional, además de la posibilidad de reorientar los objetivos. El asesor A12 menciona al respecto: *“Aprendí el valor de la persistencia, el saber sobrellevar las emociones negativas, aprender a escuchar la voz interna que te hace reflexionar y seguir adelante”*. En los *aprendizajes genéricos* (11%) se reporta la necesidad de obviar las cosas que no están bajo el control propio.

El grupo del perfil asesor académico como *mentor* reportó 36 IC relacionados con la organización y gestión del curso de formación (31%). En el trabajo en las instituciones educativas, se registraron con mayor frecuencia los IC relacionados con la gestión del tiempo, planificación y organización (19%). Luego se encuentran los IC relacionados con las dificultades en la comprensión de tareas (17%) y la comprensión de roles (14%). Las categorías menos significativas fueron resistencias de los asesorados (11%) y relevancia y coherencia en la información en el curso de formación (8%). Este perfil no registró ningún IC relacionado con la consecución de resultados-autoevaluación.

Para este perfil mentor las experiencias de aprendizaje relacionadas con las categorías *aprendizaje personal* y *aprendizaje específico* se presentaron en igual proporción (44%). Los asesores reflexionaron sobre el tipo de comunicación que se debe entablar para empatizar y gestionar las emociones durante un programa de asesoramiento. Así lo señala un asesor: *“Debo comunicarme con las personas de manera asertiva para asegurarme de que todos estamos en la misma página”* (A7). Otro asesor menciona elementos como resiliencia, claridad en las instrucciones y orientaciones, y búsqueda de alternativas de manera conjunta con los asesorados: *“Ahora entiendo la importancia de trabajar en equipo y ser flexible, porque hay cosas que no podía controlar. Muchas cosas que no dependían de mí sino del cronograma institucional”* (A6).

Y finalmente, el perfil del asesor académico como *formador* reportó 9 IC. Este grupo de asesores describió la necesidad de contar con una estructura clara para agenciar las sesiones de asesoramiento en términos de gestión del tiempo, planificación y organización (33%). Las categorías relevancia y coherencia de la formación, comprensión de roles y resistencias se presentaron en igual proporción (22%). Los asesores en este perfil identitario no reportaron IC en las categorías comprensión de tareas, consecución de resultados-autoevaluación ni en organización y gestión del curso de formación.

Las experiencias de aprendizaje más significativas son los aprendizajes personales (63%). Se mencionaron aspectos como la necesidad de fortalecer la paciencia y la capacidad para vencer obstáculos, buscar soluciones y no rendirse frente a la adversidad. La dificultad de incorporar un repertorio de competencias o habilidades propias del asesoramiento potencia sentimientos como frustración, angustia y en casos particulares la renuncia.

## **Discusión y conclusiones**

La literatura sobre IC en el asesoramiento ha centrado su interés en analizar las dificultades de los asesores que se han formado para desempeñar este rol (Agahe et al., 2019; Cano et al., 2013; Lofthouse, 2018).

Concretamente, en nuestro estudio, los resultados evidencian que los IC más frecuentes en la formación de los asesores académicos de la muestra son los relacionados con la categoría organización y gestión del curso de formación, seguidos de relevancia y coherencia de la información y los IC de mayor incidencia durante las sesiones de asesoramiento en los escenarios educativos fueron las categorías gestión del tiempo, planificación y organización; resistencias y comprensión de roles.

En relación con los perfiles facilitador, mentor y formador los IC varían. El perfil de facilitador describe más IC correspondientes a las resistencias de los asesorados. El perfil de mentor muestra más IC respecto a la organización y gestión del curso de formación. Mientras que el perfil de formador narra más IC relacionados con la gestión del tiempo, planificación y organización. Así pues, parece ser que el cómo te posicionas como asesor determina, en la interacción entre asesor y asesorado, una serie de IC diferentes.

Los resultados evidencian necesidades formativas de los asesores tanto en el campo disciplinar específico del asesoramiento como en la gestión de las propias emociones. También se muestra que sacar a la luz los IC presentes en procesos de asesoramiento propicia un espacio dialógico donde se puede identificar el perfil profesional identitario (Hermans, 2015; Monereo, 2017) y las experiencias de aprendizaje que motivan a los asesores a actuar de determinada manera frente a determinados problemas o obstáculos.

Así, según las funciones que desempeña el asesor académico se debe repensar la formación para modular su perfil identitario y para que su asesoramiento sea eficiente de acuerdo con las necesidades del contexto (Onrubia y Minguela, 2020). Es necesario crear espacios de capacitación y formación permanente para los profesionales que cumplen las funciones de asesoramiento; lo cual concuerda con lo hallado en el presente estudio en Colombia, donde el asesoramiento académico es ejercido por profesionales en campos disciplinares específicos.

La consolidación, fortalecimiento, seguimiento y evaluación de la identidad profesional del asesor requiere pautas precisas que orienten claramente el cumplimiento de sus funciones, inicialmente en los programas de formación para ser asesores y posteriormente

durante la implementación de los programas de asesoramiento (Agahe et al., 2019; Cano et al., 2013; Lofthouse, 2018; Popov y Spasenovic, 2020).

Dentro de las limitaciones del estudio, cabe mencionar que se seleccionó un grupo de participantes reducido debido a las características del programa en el que participaban los asesores. No se tuvo en cuenta el campo disciplinar específico motivo del asesoramiento (lengua extranjera), pues se obviaron preguntas que motivaran la reflexión de los participantes en el uso de la lengua. Además, solo se abordó un programa de asesoramiento con un perfil de profesionales específico, dado que una de las investigadoras pertenece al campo disciplinar seleccionado.

Esta investigación pone de manifiesto la importancia de la formación previa de los asesores psicopedagógicos, a su vez, muestra cómo la estrategia formativa de los IC se podría establecer como una metodología reflexiva para ayudarles a construir y redefinir su identidad en la propia práctica.

Finalmente, se espera que esta investigación promueva discusiones en torno a qué tipo de formación se requiere para ser asesor de las comunidades educativas y cuáles son las necesidades de los actores educativos que están de uno y otro lado (asesores, asesorados, supervisores, líderes, etc.). Así, conocer el punto de vista de los diferentes actores, la mirada que desde los asesorados se tiene de estos procesos emergentes puede ser también un punto de partida para optimizar el asesoramiento y contribuir al desarrollo institucional (Lee et al., 2018; Lofthouse, 2018).

## **Referencias bibliográficas**

- Agahe, T., Wood, C. y Fye H. (2019). *Critical incidents in school counseling* (2nd ed.). American Counseling Association.
- Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. y Castelló M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 80-97.

- Fletcher, S. y Mullen C., (2012). *The SAGE handbook of Mentoring and Coaching in Education*. SAGE publications Ltda.
- Hermans, H. J. (2015). Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1–14. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>
- Lofthouse, R. (2018). Coaching in education: a professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529611>
- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. y Badia, T. (2020). A dialogical self- approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2) 1-29. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Resolución 15683 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se subroga el Anexo 1 de la resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. 2016.
- Onrubia, J., y Minguela M. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 52(3) p. 13-24. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.1343>
- Perkins, G., Oescher, J. y Ballard, M. (2010). The Evolving Identity of School Counselors as Defined by the Stakeholders. *Journal of school counseling*, 8, 1-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895917.pdf>
- Porras, N., Díaz, L. y Nieves, M. (2018). Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 162-169. <https://doi.org/10.14483/22487085.12422>
- Popov, N y Spasenović, V. (2020, July 18). *School Counseling: A Comparative Study in 12 Countries Educational Reforms*. [Conference]. Annual International Conference of the

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608402.pdf>

Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10712>

Weise C. y Monereo, C. (2018). University Teachers: Coping with Sociocultural Diversity. A Study about Critical Incidents between Hegemonic and Subaltern Cultures. *Creative Education*, 9(6), 959-978.

<https://doi.org/10.4236/ce.2018.96071>

## **Capítulo 3.**

### **Estudio 2. Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional**

## **Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional**

### ***Identity of the academic counselor in Colombia: Role, functions and professional positioning***

#### **Resumen**

En este estudio se describe la identidad profesional de un grupo de profesores de orientación educativa en Colombia a partir de las funciones que desempeñan y como se posicionan ante ellas. Se exploraron cuáles son las funciones que mayoritariamente ejercen los profesores de orientación educativa. Se identificaron las posiciones internas y externas predominantes y se analizaron las relaciones significativas, que pueden describir patrones identitarios, entre estos posicionamientos y las funciones que desempeñan. Los participantes fueron 71 profesores de orientación educativa de centros escolares de Colombia. El estudio adoptó un diseño mixto de anidado concurrente, combinando un análisis de los datos de manera cuantitativa y cualitativa. La identidad de este grupo de profesionales esta mediada por factores como el nivel educativo en el que trabajan, la formación profesional, los años de experiencia profesional, las herramientas de registro de actividades que se emplean y la participación en una red profesional. Los resultados muestran que las funciones estadísticamente significativas están direccionadas a la atención personalizada e individualizada del alumnado y sus familias. Encontramos que los profesores de orientación educativa en cuanto aumentan los años de experiencia profesional se posicionan más como promotores de convivencia y menos como líderes institucionales. Las posiciones externas más significativas fueron la de rector, coordinador y alumnado. Se pone en evidencia la ausencia de enfoques de corte más constructivista donde bajo su carácter socio formativo, la intervención del profesor de orientación educativa resulta más centrada en las estrategias de enseñanza y aprendizaje e innovación educativa.

**Palabras clave:** identidad profesional, orientación escolar, descripción de funciones, posiciones del yo.

## **Abstract**

This study describes the professional identity of a group of school counselors in Colombia based on the functions they perform and how they position themselves. We explored which are the functions that are mostly exercised by the school counselors. The predominant internal and external positions were identified and the significant relationships, which can describe identity patterns, between these positions and the functions they perform. The participants were 71 school counselors from schools in Colombia. The study adopted a mixed concurrent nested design, combining quantitative and qualitative data analysis. The identity of this group of professionals is mediated by factors such as the educational level they work with, professional training, years of professional experience, the activity registration tools used and participation in a professional network. The results show that the statistically significant functions are aimed to personalize and individualize attention to students and their families. We found that as soon as the years of professional experience increase, school counselors position themselves more as promoters of coexistence and less as institutional leaders. The most significant external positions were the principal, the coordinator and the students. The absence of more constructivist approaches is evidenced where, under its socio-formative character, the intervention of the school counselor is more focused on teaching and learning strategies and educational innovation.

**Key Words:** Functions description, I-positions, professional identity, school counseling

## **Introducción**

En los últimos años, se han estudiado las funciones, los roles y los incidentes críticos en los escenarios escolares en los que trabajan los profesores de orientación educativa (Ardila, 2018; Bardhoshi et al., 2014; Cano et al., 2013; Collins, 2014; Porras et al., 2018). Las funciones y roles que le son asignadas a este grupo de profesionales están determinadas por las demandas que subyacen de la transformación social e institucional de cada contexto.

Las investigaciones en el campo educativo se han centrado en caracterizar la identidad de los profesores de orientación educativa desde distintas perspectivas. Estudios como el desarrollado por Arvaja (2016) definen la identidad en contextos escolares de acuerdo con las tareas y las funciones que se desempeñan. Por su parte Gaete Vergara (2018) y Lasky (2005) la conceptualizan desde la percepción que los educadores tienen de sí mismos y de la comunidad en la que trabajan. Otros estudios, (Badia y Liesa, 2020; Chang, 2018; Monereo et al., 2022) consideran las interpretaciones y posicionamientos que adoptan los educadores respecto al trabajo que realizan para definir su identidad profesional.

De igual manera, se han estudiado las estrategias, sentimientos e interpretaciones sobre las funciones que se ejercen (Jiménez, 2016; Peters y Vereen, 2020). Se han estudiado los incidentes críticos emergentes como componentes de la identidad profesional de los profesores de orientación educativa (Lofthouse, 2018; Sánchez y Boronat, 2014) respecto a su interacción con cada uno de los actores de la comunidad educativa (profesores, directivos, padres y madres de familia y estudiantes)

La identidad del profesor de orientación educativa se construye principalmente, a partir de sus funciones y tareas vinculadas a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje; orientar programas de convivencia escolar, inclusión, mediación de conflictos y orientación vocacional (Delgado, 2018; Vélaz de Medrano et al., 2016). El profesor de orientación educativa es quien puede motivar a la comunidad académica a participar y a adoptar nuevas posiciones, discursos y prácticas de cara a la sostenibilidad de propuestas académicas innovadoras (Gawlik, 2015; Lofthouse, 2018). De allí que existan diversas definiciones sobre este rol profesional, tales como la de asesor académico (Sánchez y Boronat, 2014) mentor, orientador, guía y acompañante (Agahe et al., 2019; Porras et al., 2018); formador, educador, conciliador (Jiménez, 2016); o agente multifuncional (Popov y Spasenovic, 2020).

Las funciones o tareas del profesor de orientación educativa son consideradas partes esenciales para satisfacer las necesidades del alumnado y garantizar una educación de mayor calidad (Cano, *et. al*, 2013). Este grupo de profesionales realizan funciones relacionadas con el soporte psicológico, académico y social; la resolución de conflictos, problemas y demandas

particulares; el acompañamiento a toda la comunidad escolar y, la coordinación de actividades y proyectos innovadores (Agahe et al, 2019; Popov y Spasenovic, 2020).

Diversos autores se han centrado en documentar la singularidad de los profesores de orientación educativa. Cejudo (2016) describe las emociones, formación, valores y prácticas de este grupo de profesionales. Gibson (2016) y Peters y Vereen (2020) destacan el liderazgo como la competencia necesaria para ser orientador y desarrollar procesos sobre la convivencia, la justicia social y la diversidad cultural. Estos estudios reconocen la diversidad de tareas y funciones que le son asignadas a los orientadores educativos y el conjunto de habilidades que se requieren para adecuar su actuación a las demandas concretas del contexto. Los autores coinciden en afirmar que, en ocasiones, la comunidad escolar desconoce el alcance y las funciones que realiza el profesor de orientación educativa. De igual manera, se pone en evidencia la necesidad de formación continua de estos profesionales en temáticas cada vez más diversas, cambiantes y atemporales tales como los conflictos que se derivan de los procesos migratorios en diversos contextos (Peters y Vereen, 2020) y la atención a la diversidad e innovación educativa (Badia y Liesa, 2020). Además, de la necesidad de reducir la brecha que existe entre los referentes teóricos, metodológicos y sus prácticas en los contextos escolares.

El estudio de la identidad profesional de este agente escolar implica identificar la relación existente entre la conceptualización sobre las funciones que desempeña y la percepción que tiene sobre ellas la comunidad educativa. Las necesidades del contexto y la construcción colectiva de su rol en la escuela determinan también el alcance de funciones. Así, alcanzar los resultados esperados dependerá del tipo de relaciones que establezca con la comunidad, el apoyo recíproco en cada una de las actividades, el seguimiento y evaluación de los procesos y su integración en una red de profesionales de orientación educativa (Gibson, 2016).

Los profesionales construyen su identidad de igual manera, a través de lo que hacen a diario, de las estrategias escogidas en determinadas situaciones y de las historias que narran y la interpretación que hacen de ellas. El conjunto de estrategias a su vez da cuenta

de sus valores, creencias y sentimientos implícitos (Monereo y Badia, 2020). De allí que desde la teoría sobre la multiplicidad de posicionamientos del yo desarrollada por Hermans (2001), se proponga que la identidad está compuesta por un repertorio de posiciones del yo (*I-positions*) compuesto por múltiples voces narrativas, que relacionan características de la personalidad de los individuos con su entorno (Raggatt, 2015). El grado de integración e influencia de cada voz que interviene en un contexto concreto determina un posicionamiento o respuesta frente a una situación específica. Estos posicionamientos pueden ser de carácter interno, siendo estos los ejes fundamentales con que se define un individuo y de carácter externo, cuando se otorga un valor especial a otros individuos con los que se interactúa (los otros en mí). El conjunto de posiciones del yo está en constante movimiento, de allí que se establezcan acuerdos y tensiones para relacionar y descubrir el particular enfoque o posicionamiento que cada persona desarrolla a través del tiempo.

El estudio y reconocimiento del repertorio de posiciones permite identificar como el profesional en educación interpreta una u otra situación y qué tipo de narraciones o voces caracterizan estas interpretaciones. De igual manera, se podrán propiciar cambios conscientes sobre las posiciones del yo que dejan de ser funcionales en el ejercicio profesional (Hermans, 2015).

Cada posición del yo puede ser considerada como un conjunto de voces personales que definen la personalidad y revelan la manera subjetiva del pensamiento como parte de la actividad profesional (Monereo y Badia, 2020). Las posiciones del yo (internas) de estos profesionales exponen los contextos, culturas e historias personales. Así mismo, integra las voces y diálogos que emergen en la interacción con la comunidad educativa, directivos, profesores, padres de familia y estudiantes (posiciones externas).

Reflexionar sobre las funciones que ejercen los profesores de orientación educativa y sus posicionamientos, brinda un panorama ciertamente novedoso sobre la configuración de su identidad profesional. Reconocer cuáles son las funciones y tareas que con mayor frecuencia realizan y el conjunto de interpretaciones o posicionamientos que adoptan respecto

a los actores con los que intervienen, expone el sentido y propósito de cada una de las estrategias empleadas al desempeñar su labor en las instituciones educativas.

El estudio que presentamos sobre la identidad profesional de los profesores de orientación educativa se desarrolla en Colombia. El trabajo de este grupo de profesionales en distintos contextos educativos responde más a un modelo terapéutico, clínico y remedial, donde el profesional es reconocido como psico-orientador (Borja, 2019). Así, esto difiere de lo que se espera legislativamente bajo un enfoque más socio-constructivista y donde el profesional es definido como docente orientador. Sus funciones, competencias, habilidades, requisitos de contratación y formación son delimitados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia mediante la resolución No. 15683 del año 2016. En el mismo decreto se describen y clasifican las funciones de este grupo de profesionales en tres áreas fundamentales: la gestión directiva, la gestión académica y la gestión comunitaria. La resolución describe además las competencias y habilidades necesarias para trabajar como orientador escolar, tales como liderazgo, orientación al logro, sensibilidad, comunicación asertiva, trabajo en equipo, negociación y mediación. Se espera que cada profesional acompañe a 250 estudiantes en cada institución. Sin embargo, de acuerdo a los datos registrados en este estudio, la ratio de atención es de 1033 estudiantes por cada orientador educativo. Además, la resolución plantea que de acuerdo con las necesidades del contexto puede que sea indispensable desarrollar un mayor número de funciones a las estipuladas por la legislación. En este contexto resulta relevante conocer cómo los profesores de orientación educativa se posicionan respecto a sus funciones y a los agentes escolares con los que intervienen en sus prácticas.

Así, son escasos los estudios que abordan la identidad y posicionamientos respecto a las funciones que desempeñan los profesores de orientación educativa, siendo estos profesionales quienes por las características de su trabajo resultan fundamentales en la construcción de los escenarios educativos innovadores (Hernández, 2020).

A partir de las consideraciones previas, el presente estudio pretende describir la identidad profesional de un grupo de profesores de orientación educativa en Colombia. Concretamente los objetivos de esta investigación son:

Reconocer cuáles son las funciones que mayoritariamente desempeñan los profesores de orientación educativa.

Identificar las posiciones internas predominantes de los profesores de orientación educativa.

Identificar las posiciones externas significativas de este grupo de profesionales.

Establecer si existen relaciones significativas, que pueden determinar unos patrones identitarios, entre las posiciones internas y externas, según las funciones que desempeñan este grupo de profesionales.

## **Método**

El estudio adoptó un diseño mixto de anidado concurrente, combinando un análisis de los datos de manera cuantitativa para establecer las relaciones y grados de significancia entre las distintas variables del estudio y un análisis cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo con la finalidad de describir e interpretar las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios.

## **Muestra**

Los participantes fueron 71 profesores de orientación educativa cada uno vinculado a un centro escolar. La selección de los participantes fue según el criterio de un muestreo intencionado. El criterio de selección fue la vinculación permanente a un centro escolar de carácter público o privado en Colombia. La mayoría de los participantes fueron de sexo femenino, como es un hecho frecuente en este campo profesional. Sus edades oscilaron entre 23 y 65 años ( $M=42$ ). La titulación académica que predomina en el grupo es psicología, seguida de psicopedagogía. También encontramos que el 14,1% de los participantes cuentan con estudios de máster, además de una especialización. Los profesores de orientación

educativa contaban con una experiencia de entre 1 y 38 años (M=11,4) y el 77,5% participaba en redes profesionales. A continuación, ampliamos la descripción de la muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Estadística descriptiva de los participantes (N=71)

		<b>N</b>	<b>%</b>
Tipología del centro escolar	Privado	10	14
	Público	61	86
Género	Femenino	62	87,3
	Masculino	9	12,7
Edad	20-29	6	8,5
	30-39	30	42,3
	40-49	14	19,7
	50-59	16	22,5
	60-65	5	7,0
Título profesional	Pedagogía	3	4,3
	Psicología	42	59,1
	Psicopedagogía	17	23,9
	Otros	9	12,7
Máster en educación	Sí	36	50,7
	No	35	49,3
Años de experiencia	1-9	41	57,7
	10-19	16	22,5
	20-29	11	15,5
	30-39	3	4,3
Miembro de una red de profesionales	Sí	55	77,5
	No	16	22,5

### **Instrumentos**

Se diseñaron dos cuestionarios para responder a los objetivos de esta investigación. Las preguntas de cada cuestionario fueron validadas por un grupo de tres expertos investigadores en el tema. En el primer cuestionario se identificaron los datos sociodemográficos de los participantes y se indagó sobre el tipo de instrumentos de registro y sistematización de evidencias empleados convencionalmente para programar, monitorear y

evaluar sus funciones (bitácoras, diarios de campo o planificaciones). Se preguntó además si este grupo de profesionales participan en una red profesional y el tipo de actividades que realizan cuando se reúnen. Se pidió a los profesores de orientación educativa que marcaran el nivel de frecuencia con el que realizan las funciones relativas a la gestión directiva, académica y comunitaria descritas por la resolución que los legisla en una escala *Likert* (siendo 1 muy frecuentemente y 5 nunca). Finalmente, en una pregunta abierta se invitó a los participantes a describir las tres funciones consideradas como las más importantes o significativas justificando su respuesta (Ver anexo 1).

En el segundo cuestionario, se describieron las posiciones internas y las posiciones externas que caracterizan a este grupo de profesionales. En primer lugar, se pidió a los participantes que definieran al profesor de orientación educativa. En segundo lugar, se les solicitó que marcaran el grado de identificación con diferentes definiciones (según la literatura) de su profesión y los diversos agentes con los que se relacionan (siendo 1 muy poco identificado y 5 muy identificado). Finalmente, los profesores de orientación educativa justificaron sus respuestas respecto a los posicionamientos puntuados con el más alto y el más bajo nivel de identificación (Ver anexo 2).

## **Procedimiento**

Una vez contruidos y validados los cuestionarios fueron enviados a los participantes vía correo electrónico y sus respuestas fueron registradas de forma virtual-asincrónica a través del formulario del programa Google Drive. Se siguieron las directrices éticas durante toda la investigación, inicialmente se suministró a todos los participantes un consentimiento informado, para confirmar su participación en el proyecto con fines investigativos, manejo de datos y confidencialidad.

Analizamos los datos sociodemográficos de los participantes; el nivel de frecuencia de cada una de las funciones descritas en el cuestionario (Ver anexo 1) y el grado de identificación con cada una de las posiciones internas y externas (Ver anexo 2). Inicialmente, aplicamos las pruebas de normalidad para la muestra con la finalidad de saber si cumplía con

los requisitos de las pruebas estadísticas que se iban a aplicar. Los datos fueron analizados con el programa IBM® SPSS®statistics (v. 25) de acuerdo con las características de cada una de las variables.

Para realizar el contraste de medias (distribuciones), y teniendo en cuenta que la muestra no cumplía con los criterios de normalidad, utilizamos técnicas no paramétricas para establecer el grado de relación significativa entre las variables sociodemográficas y las funciones del orientador educativo (Chi cuadrado, Mann-Whitney U y Wilcoxon W).

Posteriormente, los participantes se agruparon en clústeres jerárquicos de acuerdo con su nivel de identificación con las posiciones internas, externas y las funciones que desempeñan.

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo para las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios.

## **Resultados**

Los resultados se describen según los objetivos del estudio. En primer lugar, se reconocen las funciones que mayoritariamente desempeñan los profesores de orientación educativa. En segundo lugar, se identifican las posiciones internas predominantes de los profesores de orientación educativa. En tercer lugar, se determinan las posiciones externas significativas de este grupo de profesionales. En cuarto lugar, se identifican las relaciones existentes entre las posiciones internas, externas y las funciones que desempeña este grupo de profesionales para establecer si existen perfiles o patrones que determinan una identidad concreta.

### **Funciones de los profesores de orientación educativa**

Según la legislación de Colombia, encontramos funciones *relativas a la gestión directiva, académica y comunitaria*. En el primer grupo, se reúnen las funciones relativas a la *gestión directiva* que dan cuenta de los procesos de planificación y organización institucional. En el segundo grupo, se concretan las funciones relativas a la *gestión académica*, donde se

desarrollan tareas direccionadas al diagnóstico, la evaluación, atención y el reporte de las necesidades psicopedagógicas de los estudiantes. Y en el tercer grupo se describen funciones relativas a la *gestión comunitaria*, donde se diseñan y promocionan alternativas para mejorar la convivencia y solucionar conflictos escolares.

Para dar respuesta al primer objetivo, a continuación, se muestran los resultados significativos obtenidos al relacionar las variables sociodemográficas con las funciones.

En el primer grupo de funciones relativas a la *gestión directiva*, los profesores de orientación educativa que trabajan para el nivel de preescolar valoraron como significativa la función donde deben *participar en la formulación, revisión y actualización del proyecto educativo institucional, plan operativo anual y del plan de mejoramiento institucional* ( $X^2=229.0$ ;  $p=.03$ ). Este resultado evidencia el papel activo que ejerce este grupo de profesionales en la construcción, organización y administración de los centros escolares. Así lo describe uno de los participantes:

*"Como profesor de orientación educativa se tiene la visión general de toda la institución, tal vez como la tiene el director, pero sin estar en una posición directiva. Somos observadores, así que de alguna manera eso nos permite organizar, sistematizar, atender y reportar lo que sucede" (P03).*

En el segundo grupo de funciones se encuentran las relativas a la *gestión académica*. Los datos evidencian que los profesores de orientación educativa menores de 40 años valoran como significativa la función de *identificar factores de riesgo psicosocial que afectan la vida escolar y proponer una estrategia de intervención* ( $X^2=424.5$ ;  $p=.015$ ) al igual que las actividades encaminadas a *presentar informes a las instancias colegiadas de la institución en las que se definen políticas académicas* ( $X^2=345.5$ ;  $p=.002$ ).

Por su parte, los profesionales que trabajan para preescolar ( $X^2=177.5$ ;  $p=.003$ ) y los que definieron la *red* como el escenario donde se socializan procesos, valoran también como significativa las actividades encaminadas a *presentar informes a los órganos colegiados de la institución* ( $X^2=269.0$ ;  $p=.01$ ). Se encontró que los profesores que trabajan en el nivel

educativo de secundaria describen como significativa la función referente a *diseñar e implementar una estrategia de orientación y desarrollo profesional* ( $X^2=181.0$ ;  $p=.036$ ).

En el tercer grupo de funciones se encuentran las relativas a la *gestión comunitaria*, se incluyen actividades relacionadas con promover un buen ambiente en la escuela, gestionar actividades para la comunidad dentro y fuera de la escuela. Vincular la vida escolar con el entorno y la sociedad, los padres de familia, las empresas y el análisis de los riesgos psicosociales de los estudiantes.

En este grupo de funciones, los profesores de orientación educativa que trabajan en el nivel educativo de secundaria encontraron significativo *participar en el Comité Escolar para la convivencia de la institución* ( $X^2=183.0$ ;  $p=.003$ ). Esta función coincide respecto a la participación en la *red* de profesionales considerada como un escenario para desarrollar actividades de formación ( $X^2=479.0$ ;  $p=.02$ ).

### **Posiciones internas predominantes de los profesores de orientación educativa**

A continuación exponemos los resultados de la relación entre las dimensiones sociodemográficas y las posiciones internas.

Las posiciones internas, consideradas como la definición que hacen los profesionales respecto al trabajo que desempeñan, evidenció una relación débil negativa entre los años de experiencia y la posición interna de *líder institucional* ( $p=.063$ ). Es decir, que al contar con más años de experiencia como profesor de orientación educativa la posición interna de *líder institucional* toma menos protagonismo. En su lugar, encontramos una identificación significativa con el posicionamiento de *promotor de convivencia* ( $p=.043$ ).

La posición interna de *líder institucional* presentó grado de significancia respecto a las bitácoras consideradas como el instrumento de registro, sistematización de evidencias, seguimiento y evaluación de proyectos ( $X^2=373$ ;  $p=.01$ ). Este posicionamiento fue destacado por los profesores que trabajan para el nivel preescolar ( $X^2 = 201.0$ ;  $p=.03$ ). En los niveles educativos de primaria y secundaria no se encontró grado de significancia. El participante 06, quien se describe como líder institucional señala lo siguiente:

"A pesar de que uno trate de distanciarse de esos roles directivos, a veces tiene que asumirlos [...] en algunas ocasiones tengo que ser un líder directivo para mostrar la norma y el riesgo" (P06).

### **Posiciones externas significativas de los profesores de orientación educativa**

Respecto a las posiciones externas, consideradas como los diálogos o voces de personas que influyen en la labor del profesor de orientación educativa.

Se encontró una relación significativa con la posición externa *familia* ( $X^2 = 287.5$ ;  $p = .003$ ). Los enunciados relacionados con esta categoría referían la importancia e influencia de la *familia* del profesional y del *alumnado*. A continuación, el participante 01 señala:

*"Mi familia y mis estudiantes son mi fuerza y mi motor. Cada vez que tomo una decisión en la escuela pienso como madre, y me pregunto cómo me gustaría que me informaran de una situación difícil"* (P01).

También, se identifica la posición externa *profesores* ( $X^2 = 271$ ;  $p = .003$ ) con un nivel de significancia respecto a la participación en la *red*. De acuerdo con lo manifestado en las preguntas abiertas, los profesores de orientación educativa encuentran un soporte profesional, tanto en los profesores de las instituciones educativas como en la red de pares en las que participan. Son conscientes de la necesidad del trabajo colaborativo y el sentido de establecer relaciones armónicas con estos colectivos. Al respecto el participante 06 señala:

*"En mi escuela hay 70 profesores y sólo yo como profesor de orientación educativa. En términos generales tengo buenas relaciones con ellos, aunque tienen expectativas que a veces no puedo alcanzar. Igual necesitamos trabajar en equipo"* (P06).

También encontramos una relación significativa entre las posiciones externas de *rector* ( $X^2 = 383.5$ ;  $p = .004$ ) *coordinador* ( $X^2 = 444$ ;  $p = .049$ ) y *alumnado* ( $X^2 = 401$ ;  $p = .006$ ) respecto al uso de los *diarios de campo* como instrumentos de registro y sistematización de evidencias.

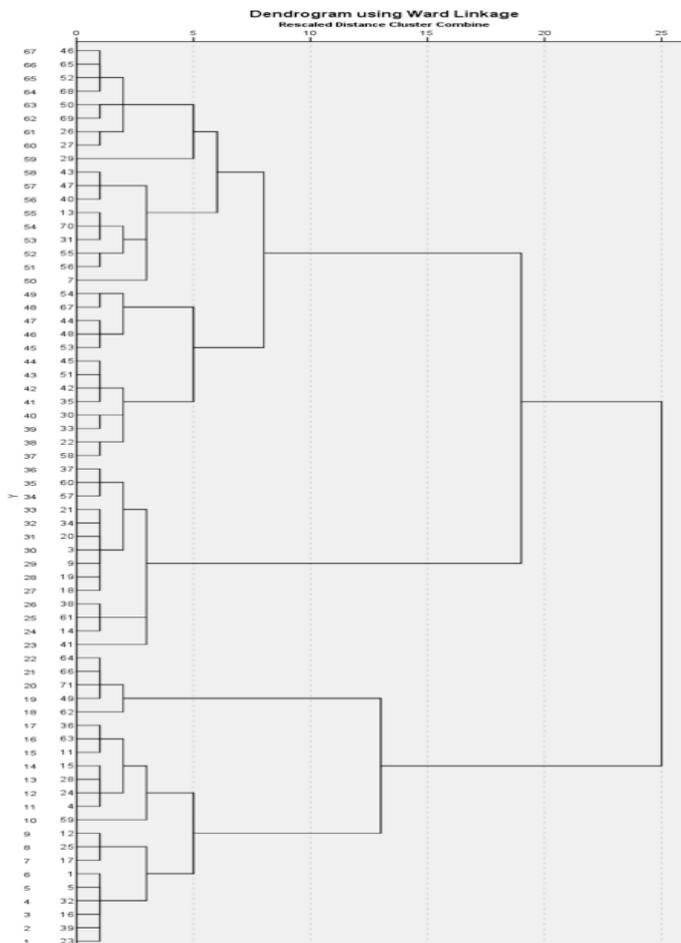
Al revisar los enunciados que justifican sus respuestas, se evidenció que el nivel de identificación con la posición externa *rector* y *coordinador*, atribuye el valor de organizar las funciones que en definitiva ejerce el profesor orientador. Los participantes señalan también la

necesidad de trabajar en equipo e integrar sus consejos y opiniones. Respecto a la posición *alumnado* son considerados como la razón de ser y fuente de motivación para superar las situaciones adversas.

### Posiciones internas, externas y las funciones que desempeñan los profesores de orientación educativa

En respuesta al cuarto y último objetivo de la investigación, donde se buscó establecer si existen diferencias entre las posiciones internas, externas y las funciones que desempeñan este grupo de profesionales. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo en clústeres jerárquicos, como se muestra en la figura 3. Posteriormente, se buscó ampliar y matizar estos resultados con los datos cualitativos para conocer a profundidad las características de cada grupo.

Figura 3. Dendrograma de clústeres



Como se puede observar en la figura 3, la distribución en clústeres clasifica a los participantes en dos grupos. En el primer clúster se agruparon 53 participantes y en el segundo 14. Se encontraron relaciones significativas en cada grupo respecto a las posiciones internas, externas y las funciones que desempeñan.

A continuación, se describen en la tabla 5 las características estadísticamente significativas del clúster 1.

Tabla 5. Funciones significativas clúster 1

<b>Funciones</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
a. Identificar factores de riesgo psicosocial que afectan la vida escolar y proponer una estrategia de intervención	356	.044
b. Participar en el Comité Escolar para la convivencia de la institución	370.5	.022
c. Promover el buen trato y las relaciones armoniosas	342	.019
d. Promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	365.5	.032
e. Interactuar con diferentes instituciones para intercambiar experiencias y recibir apoyo	337	.031
f. Promover alianzas con instituciones locales	302.5	.024

Los resultados indican que para este grupo de profesionales las *funciones* que desempeñan en mayor medida de acuerdo al orden de significación son :1. *Promover el buen trato y las relaciones armoniosas*; 2. *Participar en el Comité Escolar*; 3. *Promover alianzas con instituciones locales*; 4. *Interactuar con diferentes instituciones para intercambiar experiencias y recibir apoyo*; 5. *Promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos*; 6. *Identificar factores de riesgo psicosocial que afectan la vida escolar y proponer una estrategia de intervención*.

En el primer grupo se encuentran los profesores de orientación educativa identificados con respecto a los promedios globales, con la posición interna de *promotor de convivencia* ( $X^2=193$ ;  $p=.001$ ) y reconocen al *alumnado* como la posición externa predominante ( $X^2=189.5$ ;  $p=.003$ ).

Los participantes que se identificaron con la *posición interna* de *promotor de convivencia* mencionaron que la comunidad educativa no tiene claridad sobre el trabajo que este grupo de profesionales realiza. También mencionaron sentirse un eje articulador y conciliador entre los directivos, profesores, las familias y el alumnado. A continuación, lo menciona el participante 01:

*“Aún falta afianzar y definir claramente nuestro rol en las instituciones educativas. Nuestro trabajo es complejo y retador [...] También lo defino como un trabajo de poca profundidad y cobertura dado el elevado número de estudiantes” (P06).*

Por su parte, en el clúster 2 no se encontraron relaciones significativas con las funciones que desempeñan. Sin embargo, al analizar los datos cualitativos relativos a los enunciados que justificaban sus respuestas se encontraron los siguientes hallazgos relativos a las funciones. A continuación, en la tabla 6 se muestran los resultados en orden de frecuencia y porcentaje representativo.

Tabla 6. Funciones significativas clúster 2

<b>Funciones</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
a. Promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en la vida escolar de los alumnos.	8	24.24
b. Diseñar e implementar la "escuela de padres" para apoyar a las familias en la consejería psicológica.	7	21.21
c. Brindar consulta personal sobre aspectos psicológicos y sociales.	5	15.15
d. Identificar factores de riesgo psicosocial que afectan la vida escolar y proponer una estrategia de intervención.	4	12.12
e. Participar en el Comité Escolar de Convivencia de la institución.	2	6.06
f. Liderar la implementación de la ruta de prevención, promoción, cuidado y seguimiento del entorno escolar.	2	6.06
g. Presentar informes para las instancias colegiadas de la institución en las que se definen políticas académicas.	1	3.03
h. Promover alianzas con instituciones locales.	1	3.03
i. Participar en la identificación de riesgos físicos y psicosociales del estudiante.	1	3.03

j. Proponer espacios y canales de participación de la comunidad educativa.	1	3.03
k. Definir estrategias para generar un buen ambiente escolar.	1	3.03

Respecto a las funciones que se identifican como significativas en el clúster 2, encontramos que las siguientes coinciden con las del clúster 1: 1. *Identificar factores de riesgo psicosocial que afectan la vida escolar y proponer una estrategia de intervención*; 2. *Participar en el Comité Escolar de Convivencia de la institución*; 3. *Promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en la vida escolar de los alumnos*; 4. *Promover alianzas con instituciones locales*.

Los profesores de orientación educativa ubicados en el clúster 2 están más identificados, con respecto a las medias globales, con la posición interna de *líder institucional* ( $X^2=112$ ;  $p=000.2$ ). La posición interna de *líder institucional* se describe como la posición promotora que motiva el conjunto de estrategias que se requieren para ser un profesional competente. Así lo señala el participante 03:

*"A veces podemos desgastarnos y cansarnos, pero como somos líderes institucionales, tenemos la visión global de la institución, orientamos y dirigimos los procesos en la escuela"* (P-03).

Los profesores de orientación educativa ubicados en el clúster 2, muestran una mayor participación en una *red* (91.1%) que en el clúster 1 (59.1%) ( $X^2= 9.69$ ;  $p=.006$ ). Confirmando como posición externa significativa la *red* profesional ( $X^2=203.5$ ;  $p=.005$ ).

## Conclusiones y discusión

El estudio presentado tenía como objetivo describir la identidad del profesor de orientación educativa en Colombia. Identificamos las funciones que mayoritariamente desempeñan este grupo de profesionales. También, nos interesó reconocer las posiciones del yo internas y externas predominantes. Finalmente, establecimos si existen relaciones

significativas, que puedan determinar patrones identitarios, entre las posiciones internas y externas, según las funciones que desempeñan los profesores de orientación educativa.

Nuestros resultados muestran datos estadísticamente significativos entre las dimensiones sociodemográficas, las funciones que desempeñan los profesores de orientación educativa en los centros escolares y sus posiciones del yo internas y externas predominantes. Estos aspectos han sido estudiados por diversos autores en distintos contextos escolares (Badia y Liesa, 2020; Chang, 2018) y más recientemente en el asesoramiento académico (Monereo et al., 2022). Los resultados de nuestro estudio muestran mayor nivel de descripción respecto a cada una de las variables mencionadas a nivel cuantitativo.

El análisis de los resultados manifiesta que las funciones relativas a la gestión directiva son mayormente desarrolladas cuando el orientador educativo está vinculado al nivel educativo de preescolar. En consecuencia, los orientadores que trabajan para este nivel se posicionan más como líderes institucionales que como promotores de convivencia. Por el contrario, encontramos que las funciones relativas a la gestión académica y comunitaria cobran protagonismo en el acompañamiento en la escuela secundaria. Estos resultados coinciden con las funciones destacadas en estudios previos sobre la priorización de programas de convivencia escolar, inclusión, mediación de conflictos y orientación vocacional (Delgado, 2018; Vélaz de Medrano et al., 2016). A su vez, participar en redes profesionales; participar en el comité de convivencia escolar; presentar informes a órganos colegiados y participar en el proyecto de educación institucional son funciones estadísticamente significativas que integran al orientador a colectivos y permiten establecer relaciones de apoyo recíproco para alcanzar los objetivos esperados (Gibson, 2016).

Los profesores de orientación educativa entrevistados asumen funciones mayoritariamente encaminadas a promover la sana convivencia escolar. Además, en cuanto aumentan los años de experiencia profesional y la edad, los participantes se posicionaron más como promotores de convivencia y menos como líderes institucionales. Según Ardila (2018) los profesores de orientación educativa con mayor experiencia profesional adoptan un posicionamiento de mediador o de carácter más democrático y participan menos en

actividades académicas y de liderazgo. En el mismo sentido, tal como lo señala Hernández (2020) los orientadores con mayor experiencia podrán gestionar más estratégicamente sus emociones y actuar en consecuencia.

Por su parte, el perfil de líder institucional se interesa principalmente en articular diversos recursos para promover el buen trato y resolver conflictos, así como participar en una *red profesional*, concebida como el escenario donde se socializan e intercambian experiencias significativas, se construyen rutas de acción y se promueve el desarrollo profesional. Del mismo modo, Gibson (2016), Peteres y Vereen (2020), Porrás et al., (2018) también señalan la importancia de compartir experiencias en grupos colegiados para ampliar el repertorio de competencias que les permitan a los profesionales ser más estratégicos en los centros escolares.

Si bien es cierto, este grupo de profesionales está llamado a promover la sana convivencia en las escuelas, resulta esencial promover posicionamientos de liderazgo que mediante una gestión y planificación estratégica capacite al profesorado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a mayor escala tal como lo señalan los estudios de Peters y Vereen (2020) y Vélaz de Medrano et al. (2016).

Según los resultados obtenidos en esta investigación, el rector, el coordinador y el alumnado son las posiciones externas más significativas, esto es debido a que son ellos quienes direccionan y determinan las funciones del profesor de orientación educativa en los centros escolares. Es este un claro ejemplo de la influencia de una jerarquía organizacional para establecer las posiciones promotoras.

Será mediante una posición de colaborador que el orientador educativo consiga planificar y desarrollar proyectos encaminados a atender las necesidades académicas del alumnado a través de la intervención del profesorado. Sin embargo, son los profesores de orientación educativa quienes podrán identificar cuál es el posicionamiento necesario en cada contexto que les permita ampliar el alcance de su trabajo. Las reflexiones en cuanto a quién es y qué hace este grupo de profesionales debe comprometer además a las autoridades gubernamentales, el cuerpo directivo, el profesorado y en general toda la comunidad escolar.

Los posicionamientos o interpretaciones del yo respecto a la actividad profesional revelan los fundamentos conceptuales, metodológicos y prácticos implícitos en la construcción de la identidad profesional. Así, en la medida en que se hagan visibles los enfoques, las interpretaciones y las motivaciones que promueven determinadas estrategias se podrá direccionar, transformar, optimizar y ampliar la cobertura de la orientación educativa.

La identidad profesional de los profesores de orientación educativa debe ser reconocida a su vez por los programas de formación de donde son egresados este grupo de profesionales. Concordamos con estudios previos como el desarrollado por Hernández (2020), al afirmar que será mediante este tipo de análisis que podremos acercar a los programas de formación profesional a la realidad más allá de la fundamentación teórica y conceptual concebida.

Coincidimos con Ardila (2018) al formular una invitación por adoptar posicionamientos identitarios más desde el enfoque constructivista que desde el enfoque clínico, donde el profesor de orientación educativa se conciba como un colaborador, innovador e investigador que coopera con toda la comunidad y atiende las demandas de los escenarios escolares más desde la prevención que desde la urgencia a una respuesta remedial o curación.

Para finalizar, mencionamos algunas de las limitaciones del estudio. Respecto al procedimiento de recogida de datos, se esperaba entrevistar personalmente a los participantes para profundizar sobre los sentimientos que emergen en el cumplimiento de su labor. Sin embargo, debido al confinamiento decretado a nivel mundial por la pandemia Covid-19, esta fase no pudo llevarse a cabo, limitando que no se pudieran recoger otro tipo de datos.

Otra de las limitaciones percibidas en el estudio es la cuantificación de los posicionamientos identitarios en términos de grado de significancia, pues la teoría del yo dialógico hace énfasis en considerar las emociones y el discurso de los participantes para analizar y comprender el repertorio de posiciones de los individuos. De allí, la necesidad de incluir preguntas abiertas que nos ayudarán a entender los resultados numéricos obtenidos. De cara a futuras investigaciones sería conveniente hacer entrevistas en profundidad para

conocer el sentido que los profesionales otorgan a las funciones que desempeñan, y así profundizar más en la construcción de su identidad profesional.

En conclusión, esperamos que esta investigación promueva discusiones en torno a la identidad profesional del profesor de orientación educativa, su formación, sus posicionamientos, sentimientos, estrategias y funciones con el fin de visibilizar y configurar una legislación más acorde a la realidad educativa y social donde se integren las voces y necesidades de la comunidad educativa.

### Referencias bibliográficas

- Agathe, T., Wood, C. y Fye H. (2019). *Critical incidents in school counseling* (2nd ed.). American Counseling Association.
- Ardila, R. (2018). *Psychology in Latin America Current Status, Challenges and Perspectives: Current Status, Challenges and Perspectives*. Springer.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Badia, A y Liesa, E. (2020). Experienced teacher's identity based on their I-positions: an analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45 (1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>.
- Bardhoshi, G., Schweinle, A. y Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study. *The Professional Counselor*, 4, 426-443. <https://doi.org/10.15241/gb.4.5.426>
- Borja, D. (2019). Orientador Escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Educación y Ciudad*, 37(2). 73-90.
- Chang, H. (2018). A journal editor's identity journey: An autoethnography of becoming, being and beyond. *International Journal of Multicultural Education*, 20(3), 1-20. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i3.1846>
- Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. y Castelló M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y*

Cejudo, J. (2016). Relationship between emotional intelligence and mental health in school counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154.

<https://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15025>

Collins, T. (2014). Addressing Mental Health Needs in Our Schools: Supporting the Role of School Counselors. *The Professional Counselor*, 4(5), 413-416.

<https://doi.org/10.15241/tpc.4.5.413>

Delgado, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2) 100-112.

Gaete Vergara, M. (2018). A look at secondary student teachers' fears between reproduction and transformation. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 22(1), 501-517.

Gawlik, M. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 339-415.

<https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0092>

Gibson, D.M. (2016). Growing leaders: The parallels of professional identity and leadership identity development in counselors. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3(1), 31-40.

<https://doi.org/10.1080/2326726X.2015.1114435>

Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.

<https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>

Hermans, H. (2015). Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories.

*Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>

Hernández, O. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá.

*Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 31(1), 131-144.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294>

- Jiménez, J. (2016). Percepciones sobre el desempeño y formación del supervisor escolar. *Aula de Encuentro*, 18(1) 204-227.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lofthouse, R. (2018). Coaching in education: a professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529611>
- Monereo, C. y Badia, T. (2020). A dialogical self- approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1-29.  
<https://10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Monereo, C., Suñé-Soler, N., y Fecho B. (2022). The Identity of the Academic Advisor: towards a new framework of dialogical advice. En C. Monereo (Ed.). *The identity of education professionals: Positioning, training and innovation* (pp 213-234). Information Age Publishing.
- Peters, H. y Vereen, L. (2020). Counseling leadership and professional counselor identity: a phenomenological study. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*.  
<https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1770143>
- Popov, N. y Spasenović, V. (2020, July 18). *School Counseling: A Comparative Study in 12 Countries Educational Reforms*. [Conference]. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- Porras, N., Díaz, L. y Nieves, M. (2018). Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 162-169.  
<https://10.14483/22487085.12422>
- Raggatt, P. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory and Psychology*. 25(6), 775-797. <https://10.1177/0959354315590850>
- Resolución 15683 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se subroga el Anexo 1 de la resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de funciones, requisitos

y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. 2016.

Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242. <https://10.5944/educxx1.17.1.1072>

Vélaz de Medrano Ureta, M. C., López Martín, E., Expósito Casas, E., y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar: Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47707](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707)

## Anexos

### Anexo 1: Cuestionario descripción y funciones del orientador educativo

La participación en esta investigación es voluntaria. Conozco los objetivos y propósitos del estudio. Por tanto, autorizo al investigador para que pueda gestionar mis datos personales y puedan difundir la información, siempre y cuando se conserve la confidencialidad de acuerdo a lo establecido por la ley (Ley 1581/2012 sobre protección de datos personales, su tratamiento y confidencialidad con fines académicos e investigativos)

Del mismo modo estoy de acuerdo con que la información sea archivada de manera electrónica durante 5 años, bajo la responsabilidad del investigador.

#### Descripción sociodemográfica y trayectoria

A continuación encontrará una serie de preguntas que busca inicialmente caracterizar la trayectoria profesional y académica de los docentes orientadores.

1. Nombres y Apellidos

2. Correo electrónico

3. Sexo

4. Edad

5. Año de vinculación

6. Número de estudiantes que acompaña en

la institución educativa.

7. Título de postgrado

8. Universidad donde curso el postgrado

9. Año de graduación

10. Título profesional universitario

---

11. Universidad de donde es egresado

---

12. Año de graduación

---

13. Participa en alguna red de docentes

---

orientadores. ¿Cuál? ¿Qué tipo de actividades realizan?

14. Participa en otro tipo de redes

---

profesionales o académicas ¿Cuál?

15. ¿Qué tipo de actividades realizan?

---

16. Registra sus actividades en: bitácoras, diarios de campo, planeadores, ninguno.

---

17. Seleccione el nivel educativo con el que trabaja en su institución educativa Preescolar, Primaria, Secundaria

---

18. Mencione el nombre del colegio

---

---

Funciones

19. Valore las funciones del orientador educativo según la siguiente escala de frecuencia

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Escasamente	Nunca
1	2	3	4	5

<b>Funciones del orientador educativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Participa en la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, del Plan Operativo Anual y del Plan de Mejoramiento Institucional para incorporar una estrategia que promueva ambientes escolares adecuados					
Contribuye en el proceso de evaluación de los resultados de la gestión y definición de los planes de mejoramiento institucional continuo.					
Propone espacios y canales de participación de la comunidad educativa para el cumplimiento de los objetivos institucionales en el mejoramiento del ambiente escolar					
Realiza reportes de análisis del ambiente escolar y lo utiliza para reformular la estrategia de la institución y generar un ambiente escolar sano y agradable					
Participa en la definición de una estrategia cuyo propósito es generar un ambiente sano y agradable que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y la convivencia en la institución					
Atiende la consulta personal sobre aspectos psicológicos y sociales demandados por estudiantes y padres de familia					
Identifica factores de riesgo psicosocial que afectan la vida escolar de los estudiantes y propone una estrategia de intervención.					
Diseña en coordinación con el Consejo Académico e implementa una estrategia de orientación vocacional y desarrollo de carrera para los estudiantes que les permita a los estudiantes definir su proyecto de vida					
Presenta informes para las instancias colegiadas de la institución en las que se definen políticas académicas.					
Lidera la implementación de la ruta de prevención, promoción, atención y seguimiento para la convivencia escolar.					
Participa en el Comité Escolar de Convivencia de la institución y cumple las funciones que se han determinado por Ley.					
Promueve el buen trato y las relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad educativa.					
Promueve la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos suscitados en la vida escolar de los estudiantes.					
Apoya la implementación de la estrategia de la institución para relacionarse con las diferentes instituciones para intercambiar experiencias y recibir apoyo en el campo de la convivencia y la orientación escolar.					
Diseña y pone en marcha la escuela de padres para apoyar a las familias en la orientación psicológica, social y académica de los estudiantes					
Promueve la vinculación de la institución en programas de convivencia y construcción de ciudadanía que se desarrollen en el municipio y respondan a las necesidades de la comunidad educativa.					
Participa en la identificación de riesgos físicos y psicosociales de los estudiantes para incluirlos en el manual de gestión del riesgo de la institución.					
Propone acciones de seguridad para que se incluyan en el manual de gestión del riesgo de la institución, que favorezcan la integridad de los estudiantes.					
Otras: (Cuáles y frecuencia)					
Finalmente, señale las tres funciones mas relevantes.					
Señale las tres funciones menos relevantes.					

## Anexo 2: Cuestionario de posicionamientos internos y externos predominantes

1. ¿Cómo define el trabajo del docente orientador en las instituciones educativas?

2. A continuación, encontrará una serie de posiciones con las que podrá identificarse en mayor o menor medida. Agradecemos marque con una X donde corresponda. Al finalizar encontrará un espacio para agregar más posiciones si lo considera pertinente.

Muy identificado	Frecuentemente identificado	Ocasionalmente identificado	Escasamente identificado	No me identifico
1	2	3	4	5

Posiciones Internas	1	2	3	4	5
Gestor					
Coordinador					
Supervisor					
Líder institucional					
Sistematizador					
Terapeuta					
Conciliador					
Asesor					
Comunicador					
Profesor					
Otras ¿Cuáles?					

3. ¿Respecto a la posición de \_\_\_\_\_ con la que mayormente se identifica, por qué se ha situado en ese nivel?

\_\_\_\_\_

4. ¿Respecto a la posición de \_\_\_\_\_ con la que menormente se identifica, por qué se ha situado en ese nivel?

\_\_\_\_\_

5. ¿Qué relaciones cree que hay entre estas dos posiciones?

---

6. En el desarrollo de sus funciones como orientador, señale el grado de influencia que tienen las siguientes figuras y/o colectivos. Agradecemos marque con una X donde corresponda. Al finalizar encontrará un espacio para agregar más posiciones si lo considera pertinente.

Muy identificado	Frecuentemente identificado	Ocasionalmente identificado	Escasamente identificado	No me identifico
1	2	3	4	5

Posiciones Externas	1	2	3	4	5
Rector					
Coordinador					
Supervisor					
Colegas					
Profesores					
Alumnado					
Amigos					
Familia					
Otras ¿Cuáles?					

7. ¿Respecto a la posición de \_\_\_\_\_ con la que mayormente se identifica, por qué se ha situado en ese nivel?

---

8. ¿Respecto a la posición de \_\_\_\_\_ con la que menormente se identifica, por qué se ha situado en ese nivel?

---

9. ¿Qué relaciones cree que hay entre estas dos posiciones?

---

## **Capítulo 4.**

### **Estudio 3. Professional identity of school counsellors through their critical incidents**

## Professional identity of school counsellors through their critical incidents

### Abstract

This study describes the professional identity of nine school counsellors through the identification of their critical incidents. Participants were interviewed in schools across Colombia. Referring to their known identity profiles, *me as a coexistence manager*, and *me as an institutional leader*, we analyzed emotions, coping strategies, learning opportunities, and promoter and anti-promoter positions when addressing these critical incidents. The instruments included two semi-structured interviews and one journey plot. The data was analyzed qualitatively. Each identity profile presents certain types of critical incidents, for which their responses vary according to these incidents. Results made it possible to identify critical incidents related to practices that violate child and adolescent human rights; family beliefs and practices, as well as perceptions of the school counsellor role. The analysis of critical incidents and the diverse responses when facing them offer the possibility of reflecting on the counselling practice and on the current positions within school settings. The characteristics of professional identity require special attention in the training of school counsellors, which can be addressed through the awareness raising initiatives discussing critical incidents in schools.

**Keywords:** anti-promoter position, critical incidents, learning, professional identity, promoter position, school counsellor.

### Introduction

In Colombia, the school counsellor is referred to as a guidance teacher. The Ministry of Education, as seen in the Resolution 15683 of 2016, outlines the competencies, skills, training and necessary contractual requirements to carry out the role. It also states three fundamental areas of responsibility which are a) General Management, b) Academic Management and c) Community Management. Added to this, the resolution demands that each educational school counsellor or guidance teacher is responsible for approximately 250

students at a time and, depending on the needs of each school, they could potentially take on additional responsibilities which are also outlined in the resolution.

Thus, school counsellors are faced with challenge of their profession not being officially recognised within schools, coupled with the challenge of often having to work with a higher number of students than stipulated in said resolution, resulting in a diversity of demands and multiple functions (Hernández et al., 2018). Added to this, and as is general in Colombia, the school counsellor does not have a peer or other equivalent role present in the school with whom they can share their workload or from whom they can receive support. They are often seen as the school “firefighters” due to their role in having to resolve urgent situations pertaining protecting the rights of children and adolescents (Law 12, 1991). This, in turn, can lead to them not being able to carry out their principal functions which is to prevent and intervene in issues relating to general coexistence wellbeing in schools (Lile, 2017) act as technical, pedagogical advisors for teachers and head teachers (Blanco-Domínguez & Camacho-Rodríguez, 2022) and lead on integral and interdisciplinary innovation projects (Vélaz de Medrano et al., 2016).

Likewise, the characteristics tied to the professional identities of these school counsellors and educational advisors in Colombia are barely acknowledged, not only by the academic community but by any of the research relating to it. Moreover, when looking at the allocation or status of this profile, the differences between the configuration of schools in terms of their functions, competences and scope of work should be taken into account. According to Levy & Lemberger (2021) it is possible to diversify the characteristics of the professional identity depending on how institutions perceive the role of the counsellor. As such, this individual could define his or herself as either an educational psychologist or a school counsellor (Sánchez & Martín, 2017), an advisor (Sánchez & Boronat, 2014), a coach (Lofthouse, 2018), a mentor (Agahe et al., 2019), a trainer (Jiménez, 2016), a cross-cutting, dynamic agent of change (Angarita-Ortiz et al., 2018) and an academic counsellor (Vargas et al., 2022). Certainly each of these descriptions derive from the formative and occupational

approach of creating a professional identity from which the school counsellor is thus configured (Monereo et al., 2022).

#### Positioning identities of the school counsellor

According to Hermans (2018), this identity is composed of a repertoire of "*I-positions*" characteristics that make up the multiple narratives of their personality. These characteristics or positions can be internal, external promoter and anti-promoter, amongst others. The internal relates to their own perceptions, interpretations and evaluations of the world. The external relates to the contextual thinking that influence the actions of these individuals to some extent (Monereo & Badia, 2020). The promoters organise and integrate new approaches which can end up being more strategic. The anti-promoters obstruct the harmonious development of the individual and, as a consequence, reduce their conscious and active participation within organised structures such as schools, the family or society (Meijers & Hermans, 2018). Hereafter, we will refer to positioning as the process in which these positions make sense and are taken up.

For Weise & Monereo (2018), professional identity is constituted on the basis of the relationships which exist within their social, cultural, political and historical contexts. The codes and language shared in common scenarios which condition and motivate certain strategies and positions. This way, implicit and explicit sociocultural agreements are established which are expressed consciously or unconsciously through what we say and do. Stories are built through the individual perception and interpretation of each experience while shaping certain positions in the light of culturally installed conceptions and beliefs (Akkerman & Bruining, 2016; Arvaja, 2016; Monereo, 2017).

Nevertheless according to Solari & Martín (2018), the professional identity of school counsellors could be considered as a concept which lacks a precise definition or description and a study which has yet to be concluded, due to the fact that its definitions vary according to a number of different studies and as a result of the different perspectives presented in these studies.

Based on Hermans' theory of the self dialogic (2018), in the research carried out by Vargas et al. (in press) there are two identity profiles which emerge a) *Me as a coexistence manager* b) *Me as an institutional leader*. The counsellor as *coexistence manager* defines themselves as being a consoler, promoter and integrator of activities to encourage healthy coexistence within educational communities. Counsellors over forty years of age who participated in the study, identified primarily with the above identity positioning, thus indicating that age and/or professional experience could be a factor to take into account. The counsellor as *institutional leader* defines themselves as a guide and precursor of spaces and channels for participation among the distinct actors of the educational community. Counsellors under the age of forty most commonly identify with this profile.

Perceptions, interpretations and beliefs built and reformulated over the years are reflected in our positions, emotions and responses (Pekrun et al., 2017). We can then affirm that, by identifying the emotions triggered when facing an experience with a positive or negative impact, mood states can be defined (Bernárdez & Monereo, 2018). The emotional impact of lived experiences allows us to identify which stimuli trigger certain sensations, emotions and strategies; in turn, we can better understand our own being and its response in every circumstance. (Sohst, 2017). On the basis of us being able to recognise our own emotions, channels of connection with others are then also established, and so by consciously managing them, more empathetic, assertive and inclusive scenarios can be fostered (González, 2020; Henry, 2019).

In this research paper, we present the professional identity of school counsellors in relation to the critical incidents present within schools, and the range of emotions, strategies, learning opportunities and positions (promoter and anti-promoter) that arise as a result of the critical incidents.

### *Critical incidents as a learning opportunity*

Scientific literature defines the difficulties present within the school environment in a number of ways. We found studies that provide a descriptive overview and typology of

prototypical events that characterise the professional identity of educators at different educational levels. Firstly, there are conceptualisations presented by each study on the conflicts found within the school context and, secondly, studies which refer specifically to the student population. These complex situations are defined as significant events amongst doctoral students (Weise et al., 2020); tensions or problems amongst secondary students (Badia & Becerril, 2015); critical incidents, opportunities and key learning experiences relating to teachers in training (Aguayo & Weise, 2021; Canelo & Liesa, 2020; Giralt et al., 2020), for beginner teachers (Allas et al., 2017; Monereo, 2017) and for university professors (Altamirano-Droguett et al., 2020; Weise & Monereo, 2018); pedagogically informative moments and critical incidents (Agahe et al., 2019) and complex situations (Estrada, 2016; Peters & Vereen, 2020) for school counsellors and advisors.

School counsellors may take on additional duties, as assigned by the management team, even if they lack the professional competencies required to perform them (Swank & Barrio, 2022), this aspect being a frequently occurring problematic situation. Other difficulties encountered include hyper-responsibility, mistrust, confrontation, challenges in communication and fear of the unknown which are also not uncommon (Agahe et al., 2019; Bonals & González, 2005; Gibson, 2016). Similarly, other obstacles such as inaccessibility to specific information or resources (Cano et al., 2013); attention towards diversity, migration, inclusion and leadership of the counsellor are also mentioned (Onrubia & Minguela, 2020; Swank & Barrio 2022).

Analysis of these prototypical and unexpected situations, that destabilise professional practice, recommends typifying the events, identifying the causes and implicit beliefs, as well as analysing the learning opportunities. (Monereo, 2017). In turn, it is useful to identify which emotions have a positive or negative impact (González, 2020; Sohst, 2017; Weise et al., 2020) and are involved when certain positions are adopted to solve critical incidents. An initially stable emotional positioning is likely to show high resilience to unexpected events. (Henry, 2019). Through the voiced and written narratives about critical incidents where school counsellors have had to intervene, we are able to identify the direct link which exists between

the conceptions and beliefs around what happened, the emotions involved and the coping strategies as characteristics and components of identity found amongst this group of professionals (Weise et al., 2020).

It is in our interest to understand the type of interpretations adopted by the school counsellors in adverse situations, so that by addressing and reflecting on critical incidents (hereafter CIs) we can identify emerging learning opportunities. This way, the CIs help us to understand the phenomena to which meaning is attributed and which can simultaneously be consolidated as significant experiences in identity development (Dollarhide et al., 2007); moreover, their knowledge and identity reveals identity characteristics which require particular attention, analysis, evaluation, modulation in the school counsellor training programmes (Cejudo, 2016; Lee et al., 2018).

With a view to recognise how school counsellors address situations, according to their identity profile, which may destabilise professional practice, referred to as critical incidents in the literature (Agahe et al., 2019; Aguayo & Weise, 2021; Monereo, 2017) we propose to acknowledge the emotions, coping strategies, learning opportunities, promoter and anti-promoter positions when they are faced with the critical incidents through their own perspectives. The CI presents an opportunity to consider what are the inescapable pragmatic and conceptual tools that exist in school settings. In the same way, by reconstructing the CIs, changes to the professional identity that trigger the transit of these events can be explored.

On the basis of the above considerations, this study has the following objective:

Describing the CIs of a group of school counsellors in Colombia based on their identity profiles, emotions, coping strategies, learning opportunities, promoter and anti-promoter positions in addressing such critical incidents.

## **Method**

The study adopts a qualitative design and analysis of a descriptive-interpretative nature.

## Participants

Participants consisted of nine school counsellors, each one working in a school in Colombia, who were invited to participate in this research on the basis of the following criteria: that they had an academic and professional career equal to or greater than seven years, they were linked to a public school in the country and finally, that the number of teachers should be representative of the given identity profiles. The identity profiles were extracted from a previous study where participants were grouped into hierarchical clusters according to their level of identification with internal, external positions and the functions they perform (Vargas et al., in press).

The average age of participants was 43 years old. The majority of participants were women. School counsellors had worked an average of 15 years in the education sector. In tables 7 and 8, the participants' data are listed according to their identity profile.

Table 7. Participants information

<b>Profile</b>	<b>Participant</b>	<b>Academic Level</b>	<b>Age</b>	<b>Professional Experience</b>
Coexistence manager	PO1	Psychologist	42	10 years
	PO3	Social psychologist	38	9 years
	PO5	Graduate in Psychology and Pedagogy	51	29 years
	PO6	Psychologist	38	9 years
	PO8	Psychologist	38	7 years
Institutional Leader	PO2	Graduate in Preschool Psychology	60	28 years
	PO4	Psychologist	48	18 years
	PO7	Psychologist	33	8 years
	PO9	Psychologist	37	10 years

Source: prepared by the authors.

## Instruments

A multimodal analysis was applied (Monereo, 2017), composed of three instruments designed to adequately respond to the objective of the research:

An interview consisting of 20 semi-structured questions which inquired after personal information, training, professional experience, career path, self-definition of professional profile and identity positioning (Appendix A).

A coordinate graph referred to as the *journey plot* where each of the CIs identified by the interviewed were represented. The graph places each CI on two axes (X) momentum and (Y) negative and positive (Appendix B).

A semi-structured interview to report events taking place are represented in the *journey plot*. These describe the emotional impact, the coping strategies of the employees, the learning opportunities and the perceived promoter and anti-promoter positions (Appendix C).

### *Procedure*

The gathering of data was conducted over a period of five months (from April to August 2020). All participants were duly informed about the project and agreed to participate through informed consent.

Then, three instruments of the multimodal model were then administered.

Initially, participants completed the first part of the of semi-structured interview online requesting information about their professional background and qualifications; they then went onto to define their professional role based on their main functions.

Each participant had access to the *journey plot* to help them identify the CIs of the last two years, assigning them a label and placing them in the coordinate system based on their emotional impact.

In the second semi-structured interview, each participant talked about the CIs in depth. They were asked to report what happened, where and with whom the CI was presented. They talked about their emotions, coping strategies, and the learning opportunities which arose when addressing each CI, in addition to the promoter and anti-promoter positions which did or did not contribute to the solution of the CI.

## Data analysis

Data analysis was executed taking into account the principles of grounded theory (Strauss & Corbin, 2002). Interviews were recorded on audio and were subsequently transcribed and analysed using MAXQDA software (V.20. 1). We consider utterances as complete units of analysis. At the first level of analysis, emerging CIs were coded as shown in the table below.

Table 8. Typology of critical incidents

Category	Definition
1. Practices that violate the human rights of children and adolescents	Incidents describing situations related to drug addiction, sexual abuse, bullying and other problems affecting students' academic performance.
2. Family practices and beliefs	Resistance of families towards the intervention of the school counsellor. Hostile behaviours towards proposed activities to address these issues.
3. Perceptions of the school counsellor role	Resistance and tensions displayed by teachers with regard to the attention and intervention of the school counsellor.

Source: prepared by the authors.

During the second phase of analysis, the two identity profiles of school counsellors were considered as reported by Vargas et al. (in press) *Me as a coexistence manager* and *Me as an institutional leader*. Based on the identity profiles and CI typology, the proposal on CIs analysis was applied and adapted from Aguayo & Weise (2020), Altamirano-Droguett et al. (2021), Monereo (2017) y Vargas et al. (2022). The analysis approach was executed taking into account the categories listed below in Table 9.

Table 9. Responses towards the critical incidents

Category	Subcategory (codes)	Definition
Emotions	Positive	Emotions that favour the development of strategies and positioning.
	Negative	Emotions that obstruct the development of strategies and positioning.
Strategies	Prescriptive	Application of care protocols determined by legislation or agreed among professionals in the area.
	Innovative	Reconceptualization of professional practices. Improvements in performance are applied. Implementation of alternative strategies to prescriptive strategies.
Learning opportunities	Personal learning	Reflections on self-behaviour, intra- and interpersonal skills (Me in the personal sphere).
	Specific learning	Reflections on the management of techniques related to school counselling (Me in the professional sphere).
Positionings	Promoter position	A position that organises and gives direction to the development of strategies and encourages new positioning.
	Anti-promoter position	A position that obstructs the development of strategies for oneself, the team and the organisation as a whole.

Source: prepared by the authors.

The validation of the category system was formed and decided by the members of the research team who were familiar with the characteristics of the study. Each one of them independently assessed 80% of the data. The degree of agreement was  $r = 0.85$ , using Cohen's Kappa coefficient as a standard.

## Results

In this section, we first present the CIs as perceived by the school counsellors. Following this, and in accordance with each identity profile, the emotional response, strategies, learning opportunities and promoter and anti-promoter positions are presented in detail in order to outline how these can address the CIs.

According to the educational and social groups attended by this group of professionals, the following three typologies of CIs were identified; practices that violate the human rights of children and adolescents; family practices and beliefs; perceptions by other members of staff in the school on the role of the school counsellor.

The CIs linked to the *practices that violate the human rights of children and adolescents* are referred to situations where the student shows signs of suffering from violence and/or sexual abuse inflicted by close family members; these also related to incidents of abuse amongst students such as the consumption and drugs-selling.

Regarding the CIs relating to *family practices and beliefs* school counsellors mentioned resistance on behalf of the families to get to know the difficulties and issues surrounding.

In the CI relating to the perception of the *role of the school counsellor* they stated communication problems with teachers, head staff and coordinators, in addition to the delimitation of tasks, spaces and resources.

The following table summarises the results of this study.

Table 10. Critical incidents, emotions, coping strategies, learning opportunities and positioning

<b>Identity profile</b>	<b>Definition</b>	<b>Frequency of critical incidents</b>	<b>Emotions</b>	<b>Coping strategies</b>	<b>Learning opportunities</b>	<b>Promoter position</b>	<b>Anti-promoter position</b>
Me as a coexistence manager	Conciliator, promoter and integrator of activities to promote healthy coexistence in educational communities.	Practices that violate the human rights of children and adolescents  Perceptions of the school counsellor role  Family beliefs and practices	Negative and positive	Prescriptive and innovative	Specific learning	Resilience	Insecurity and mistrust
Me as an institutional leader	Guide and precursor of spaces and channels of participation between the different actors of the educational community.	Practices that violate the human rights of children and adolescents  Family beliefs and practices  Perceptions of the school counsellor role	Negative	Prescriptive	Personal learning	Empathy	Inexperience and lack of resources

In terms of CIs, the coping strategies, emotions, learning opportunities, and promoter and anti-promoter positions of each of the two identity profiles are described below.

***Me as a coexistence manager: Critical incidents, emotional response, coping strategies, learning opportunities and positions.***

The school counsellor as a *coexistence manager* mainly reported on the CIs relating to the category *practices that violate the human rights of children and adolescents*. The school counsellors attribute the presence of this type of CI to the cultural and family patterns that are accentuated inter-generationally, as well as other factors such as family breakdown, blended families and a lack of parental protection for children. The following is a testimony in this regard:

The girl from the second grade in primary told her teacher that her uncle used to touch her private parts every time she was at his house. It seemed that her mother was aware of the situation but hadn't done anything about it. The school followed the protocol to make the complaint. The girl was sent to a protection home run by the Colombian Institute for Family Welfare-ICBF. (DO-05).

Regarding the CIs related to the category showing the *perceptions of the role of the school counsellor* by the educational community, school counsellors describe situations where the expectations of the school and the scope of their roles are contradictory or divergent.

The least significant category for this profile was that of *family beliefs and practices*. It describes situations in which, when faced with the intervention of the school counsellor, family members reacted adversely; educational situations are unknown or devalued by families; resistance on behalf of family members to the assessment, intervention and accompaniment of these professionals was observed.

Regarding the responses when dealing with CIs, the emotions triggered were *mainly negative* and can be described in the following order of observation, fear, sadness, helplessness, frustration, surprise, anguish and worry. *Positive emotions* were also triggered when CIs were considered to be resolved, including emotions expressing satisfaction, hope, joy and empathy.

The most notable coping strategy was *prescriptive* which referred to implementation of the network described in the student care protocol, the purpose of which is to guide and outline the steps to be taken regarding certain CIs; a referral to the network of services existing outside the school being one of the most recurrent actions when it comes to dealing with CIs that threaten the integrity of children. However, *innovative strategies* are also a resource used by this profile and suggest an improvement in professional practices resulting from interaction within schools and their surrounding environment and from which lasting results are gained. The below provides an example of this.

In the city's network of counsellors, we have a programme every week aired on a community radio station, mainly aimed at parents. We deal with different topics related to the school and the families. We also produced short videos for a local television channel and shared it on the school's social networks. (DO-06).

In this profile, learning opportunities were seen to be dominant as a *specific* typology within the professional sphere. Reflecting on the competencies needed to guide the educational dynamics of the centres led to a review and adjustment of the protocols and existing care circuits. Following these reflections, a discussion could then be opened and introduced to establish conceptual and methodological frameworks among the local networks of school counselling practitioners. The following is an illustrative quote:

Identity is a topic of discussion with my colleagues. We attempt to define the scope of our responsibilities. Initially, we did not rely on documentation which guided our practise and came up with our own versions in a step by step manner (DO-08).

In the promoter positioning *resilience*, participants resorted to reflection, adaptation and flexibility with regard to adverse environmental conditions. This position involves awareness-raising and a search for more strategic alternatives for the future.

The following quote illustrates the findings.

Despite not knowing anything about inclusion policies, I decided to investigate and mediate with the teachers. It is clear that this theme presents a challenge and a particular level of demand so I would need to investigate and inform myself further on this (DO-01).

Finally, as an anti-promoter positioning, this identity profile demonstrates feelings of *insecurity* and *mistrust*; determined by the absence of peers or equals in the institution, to reach a consensus on decision-making. Faced with the fact that there were very specific situations for which there were no protocols for action, it became evident that it was necessary to entrust the management of CIs requiring specialised attention to external entities.

***Me as an institutional leader: Critical incidents, emotions, coping strategies, learning opportunities and positions***

In this identity profile of *institutional leader*, the CI category which came up the most was *practices that violate the human rights of children and adolescents*, in which sexual abuse and intrafamily violence were mainly reported.

The *family practices, beliefs and perceptions of the school counsellor role* were presented in equal proportions. The appearance of these two typologies is attributed both to the families' lack of knowledge and/or degree of denial about the pupils' difficulties; such as their resistance and tension towards the assessments carried out by teaching staff or management team, and intervened or managed by the school counsellor. Additionally, these are combined with the socioeconomic conditions and education levels present in families.

Findings showed deficits in *positive emotions*. The predominant emotions were negative; these arise due to possible reprisals the school counsellor may receive from relatives or people close to the children in the face of their intervention. *Fear* dominates followed by other emotions such as anxiety, preoccupation, surprise, sadness, impotence and frustration. The quote below illustrates the above category described.

After denouncing the sexual abuse case of a primary student, I was very afraid for my integrity, I was fearful that the abuser would retaliate against me. The stepfather was a very strong man and intimidated both the mother and the child (DO-07).

Most of the *coping strategies* mentioned were *prescriptive*. The causes of such strategies are varied. Some refer to space and time limitation; others, to restrictions and scope of the role of the school counsellor regarding psychological and therapeutic care. This then making it very difficult for the school counsellor as they are not able to follow up on cases in a

timely manner due to the large number of students and the diversity of tasks assigned to them.

A school counsellor goes on to point out below:

When dealing with rape cases of minors, we have a centre providing comprehensive care for victims of sexual abuse. It is here that the process of reporting and care for minors can take place. Once back at school, we lose direct contact with the children, but we are at least reassured that they will be in a better place and away from potential aggressors (DO-02).

*Learning opportunities* consisted mainly of a *personal nature*. School counsellors reflected on their strengths and personal qualities which they needed to focus on in order to better address the issues encountered within the school domain.

Overcoming the fear of change by getting out of the comfort zone has been important. These difficult moments allow me to show what I am made of and that I am capable of taking on new challenges (DO-09).

In terms of the *promoter position*, this profile was identified mainly with the *empathy* emotional response. This position gives the institutional leader the possibility to keep calm and promote assertive communication in different school and community spheres.

As a mother myself, I ask, "If this situation happened to one of my children, how would I want the school to let me know about it? Having this in mind motivates me to find the internal resources to do my job better (DO-02).

*Inexperience and lack of tools* are described as *anti-promoters positions*. Aspects relating to lack of knowledge and expertise to resolve and intervene in everyday situations were highlighted. Furthermore, they pointed to the absence of tools such as systematisation, monitoring and evaluation seeing them as determining factors to help them perform their functions better. The following quote illustrates this.

The head teacher and the coordinator sent me many cases of students with difficulties and I didn't know how to organise my workload. It was a lot of work and I felt unsupported. This became a big problem because I felt I was not doing anything right. (DO-02).

## Discussion and conclusions

The results demonstrated how both identity profiles, *Me as a coexistence manager* and *Me as an institutional leader*, coincided with the description of most of the CIs by pointing to practices that violate the human rights of children and adolescents. In contrast to the literature, we find diverse studies which coincide with addressing this type of CI in schools from the perspective of school counsellors. Problems arise when these interfere with academic performance, coexistence and the unobstructed development of children's personalities (Agahe et al., 2018; Estrada, 2016). It should be noted that, with regards to CIs linked to sexual abuse, harassment, cyber stalking and drug trafficking networks reported by participants, little evidence was found in the literature on these issues based on the intervention of the school counsellor. In other words, studies reporting responses and recurring interventions from the perspective of the school counsellor based on these types of CIs, are hard to find. It is possible that these types of CIs occur less frequently in other contexts, hence their lower visibility and registration.

This study coincides with the publications of Cano et al. (2013), Lee et al. (2018) and, Peters & Vereen (2020), which highlights the need for continuous training of the school counsellor and the strengthening of his or her leadership skills in order to intervene, prevent and skilfully resolve the CIs present in school scenarios.

The CIs which refer to *familiar practices and beliefs* describe prototypical behaviours and resistance on behalf of the families which the school counsellor has to face as part of their role. The availability and commitment of the students and their families (Swank & Barrio, 2022) faced with such a task can favour or hinder the cross-cutting, interdisciplinary, structured and methodical work necessary to solve the problems the students face. This evidence points to the fact that it is necessary to encourage a collaborative stance on behalf of families and students (Onrubia & Minguela, 2020) when looking at the proposed assessments and interventions of the school counsellor. Families and the educational community in general must also be aware of the network of services available outside the school environment which can

support the work of the school counsellor. The network, as it stands, should lend an optimal service which is accessible to families and, more so, at the time when the CI arises.

Research findings concerning the CIs relating to *perceptions of the school counsellor role* coincide with those of Hernández et al. (2018) in terms of how the absence of shared expectations and recognition of their profession puts into question the identity of the school counsellors. On occasion, their roles, outreach and limitations are unknown. As such, the importance of making their work visible and how the professional profile transcends as both a counsellor and assessor within schools.

The focus on school counselling which prioritises programmes promoting school coexistence, inclusion and conflict mediation (Vélaz de Medrano et al., 2016) coincide with the findings of this study when referring to cases of educational counselling and training for teachers and school management. This type of positioning as it has been observed in previous studies (Vargas et al., in press) can be linked to years of professional experience as well as the age of the school counsellors.

Results also demonstrate that most of the underlying emotions triggered when dealing with CIs have a negative impact. The two identity profiles *Me as a coexistence manager* and *Me as an institutional leader* mentioned fear, anguish and worry, coinciding with studies that pointed to this same tendency (Lee et al., 2018). Differences were encountered between the two profiles when looking at positive emotions where only the profile *Me as a coexistence manager* described these types of emotions.

With regards to the coping strategies, those interviewed referred to the *prescriptive*. The two identity profiles *Me as a coexistence manager* and *Me as an institutional leader* were in agreement when describing this type of strategies as the most widely used. Propitiating the dialogue across the professional network and reflecting on CIs can be tools that promote more flexible scenarios. More concrete and agreed practices that clearly define the scope of the roles assigned to school counsellors are vital to provide safer, calmer and more integrated settings (Monereo et al., 2022).

The two identity profiles also coincided by highlighting the *prescriptive strategy* as a recurrent coping strategy. In so far as they are familiar with the student care protocol, counsellors are able to manage and rely on an external support network on the individual case (Agahe et al., 2019; Peters & Vereen, 2020; Swank & Barrio, 2022). Nonetheless, they mentioned that, in relation to their multiple roles and the number of students (superior to the recommended number and as stated in the legislation), they struggle to carry out evaluations in a timely manner due to the recurrent delays in the attention given to students by these external entities.

Innovative strategies pose major challenges for these professionals. While participants reported some existing strategies, more needs to be done, particularly regarding innovative education (Monereo & Badia, 2020), attention towards diversity (Onrubia & Minguela, 2020), educational *coaching* (Lofthouse, 2018), migratory and cultural changes (Swank & Barrio, 2022), and the mental health of the school counsellor (Cejudo, 2016; Lee et al., 2018) to name a few examples.

Despite the emotional weight underlying the approach to CIs, the learning opportunities denote a shift in perspectives. The identity profile *Me as a coexistence manager* was circumscribed to the specific competencies required to perform the position. The profile *Me as an institutional leader* is associated with the personal sphere. In this respect, several authors highlight the importance of integrating the personal and professional spheres from different positions in the face of destabilising situations in order to adjust identity traits in accordance with their contextual conditions (Corbera, 2020; Sohst, 2017).

Regarding promoter positions, we found that with respect to the profile *Me as a coexistence manager* resilience is one of its main "compasses" used to direct its strategies. In contrast, this profile described as anti-promoter positions *insecurity* and *mistrust*. We agree with writers such as Henry (2019), who mentions that initial identity positioning shape a tendency towards emotional stability and thus strategic agency.

For the profile *Me as an institutional leader* the promoter position was based around *empathy* whereas the anti-promoter position on *lack of experience and tools*. In general, school

counsellors who, in the majority, reported non-promoting positions tended to resolve CIs to a lesser extent and expressed negative emotions.

The results offer information about the type of skills needed to modulate and manage the identity processes of this type of group of professionals in school settings. This coincides with the works of Akkerman & Bruining (2016), Arvaja, (2016), Cejudo (2016), Pekrun et al. (2017), who suggest that the construction of a professional identity is based on constructivist, cooperative and collaborative identity profiles created to address specific situations present in school scenarios.

The training of professionals in school counselling requires fostering dialogic scenarios that promote a reflection of their feelings, thoughts and actions. This will allow a harmonious and consensual definition of their professional identity in accordance with the needs of the context and personal characteristics (González, 2020; Shost, 2017). In order to come up with a new type of identity or profile, diverse, multiple and flexible adjustment strategies and positions can be facilitated or provoked (Monereo, 2017; Weise & Monereo 2017). This could be combined with the possibility of existing and being present in schools while remaining faithful to their beliefs, but with the openness to make their practices more flexible.

By recognising the CI as devices which can be used to analyse professional identity, this could more easily allow for programme adjustments in the training of the school counsellors to take place (Agahe et al., 2020). In the same sense, making these situations visible will assist in identifying the elements of identity which need to be incorporated into the professional profile (Aguayo & Weise, 2021) and consequently to public policy guidelines.

The limitations of this study are centred around two aspects. First of all, the number of school counsellors selected was limited, a factor thereby implying a need to increase the spectrum in future research. Secondly, despite the fact that, at the time of logging the data, lockdown had just begun as a result of the COVID-19 pandemic, participants reported a period free of significant CIs as it denoted a break in their work activities. Almost two years into the pandemic, the perceived CIs for both the next stages of containment and this post-pandemic time could be further elaborated.

Further research could investigate the *promoting positions* which encourage academic assessment of families, students and teachers. In this way, it will be possible to identify those strategic positions that are closer to a constructivist model that favours and involves the entire educational community. It would reduce the “urgent” attention approach directed towards students and instead promote significant changes in a more structured manner, with greater outreach, coverage and innovation in schools.

Finally, Finally, addressing CI in training programs to guide an agency and more strategic positions while advising on managing emotions can help build a more defined, structured, and context-adjusted professional identity.

## References

- Agathe, T., Wood, C. & Fye, H. (2019). *Critical incidents in school counseling* (2nd ed.). American Counseling Association.
- Aguayo-González, M. & Weise, C. (2021). Career Transition and Identity Development in Academic Nurses: A Qualitative Study. *Journal of Constructivist Psychology*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1936711>
- Akkerman, S.F. & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. (2017). Supporting the Construction of Teacher’s Practical Knowledge through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Altamirano-Droguett, J., Nail-Kroyer, Ó. & Monereo, C. (2020). Identity of the Obstetrics teacher and its relationship with strategies to cope with critical incidents. *EduMeCentro*, 12(4),17-36.
- Angarita-Ortiz, M. F., Forgiony-Santo, J. & Rivera-Porras, D. (2018). *Rol y futuros retos del psicólogo en el campo de la psicología educativa en Colombia*. En. S. M. Carrillo-Sierra., B. Sanabria-Herrera., V. Bermudez-Pirela., y J. F. Espinosa-Castro (Eds.),

- Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa. (pp. 16-44). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Badia, A. & Becerril, L. (2015). Resolución colaborativa de problemas informacionales y resultados de aprendizaje grupal en la educación secundaria. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 67-101. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996403>
- Bernárdez, P.R.Á. & Monereo, C. (2018). Aprender a gestionar los conflictos e incidentes sin miedo, base para la convivencia educativa. En O. Neil y C. Monereo (Ed.). *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar*, (pp 71-103). RIL editores.
- Blanco-Domínguez, M. & Camacho-Rodríguez, Á. J. (2022). La Asesoría Técnica Pedagógica en las Escuelas de Educación Básica. *Formación Estratégica*, 4(01), 109-124.
- Bonals, J. & González, A. (2005). La demanda de evaluación psicopedagógica. En M. Sánchez y J. Bonals. (Coords.) *La evaluación psicopedagógica* (pp. 23-44). Graó.
- Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. & Castelló M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 80-97.
- Canelo, J. & Liesa, E. (2020). Los incidentes críticos en las aulas de Prácticum universitario. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 52, 43-56.
- Cejudo, J. (2016). Relationship between emotional intelligence and mental health in school counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. <https://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15025>
- Corbera, E. (2021). *Crisis ¿Estas preparado para crecer?* Grijalbo.
- Dollarhide, C., Smith, A. & Lemberger, M. (2007). Critical incidents in the development of supportive principals: Facilitating school counselor-principal relationships. *Professional School Counseling*, 10(4), 360-369. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000409>

- Estrada, J. (2016). Percepciones sobre el desempeño y formación del supervisor escolar. *Aula de Encuentro*, 18(1), 204-227. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2877>
- Gibson, D.M. (2016). Growing leaders: The parallels of professional identity and leadership identity development in counselors. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/2326726X.2015.1114435>
- Giralt Romeu, M., Liesa Hernández, E., Mayoral Serrat, P. & Becerril Balín, L. (2020). Experiencias clave de aprendizaje y posicionamiento de los estudiantes de magisterio en su primer prácticum. *Cuadernos de psicología*, 22(2), 1-26.
- González, A. (2020). *Lo bueno de tener un mal día. Como cuidar nuestras emociones para estar mejor*. Planeta.
- Henry, A. (2019). A drama of selves: Investigating teacher identity development from dialogical and complexity perspectives. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(2), 263-285. <https://doi.org/10.14746/ssl.2019.9.2.2>
- Hermans, H.J.M. (2018). *Society in the Self. A theory of identity in democracy*. Oxford University Press.
- Hernández Rivero, V.M. & Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 29(1), 40-57.
- Jiménez, J. (2016). Percepciones sobre el desempeño y formación del supervisor escolar. *Aula de Encuentro*, 18(1) 204-227.
- Lee, I., Bardhoshi, G., Yoon, E., Sandersfeld, T., Rush, R. & Priest, J.B. (2018). Attributional style and burnout of counselors in training. *Counselors. Education and Supervision*, 57(4), 285-300. <https://doi.org/10.1002/ceas.12117>
- Levy, I. P. & Lemberger-Truelove, M. E. (2021). Educator–Counselor: A Nondual Identity for School Counselors. *Professional School Counseling*, 24(3), 1-17. doi:10.1177/2156759x211007630

- Law 12 of 1991, approving the Convention on the Rights of the Child, adopted by the United Nations General Assembly on 20th November 1989. 39.640. Official Gazette, 22nd January 1991. <https://www.unicef.org/colombia/childrensrights>
- Lile, J. J. (2017). Forming a Professional Counselor Identity: The Impact of Identity Processing Style. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.7729/92.1163>
- Lofthouse, R. (2018). Coaching in education: a professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529611>
- Meijers, F. & Hermans, H. (2018). Dialogical self-theory in education: An introduction. En F. Meijers y H. Hermans (Eds.). *The dialogical self-theory in education. Cultural psychology of education* (pp. 1-17). Springer.
- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. & Badia, T. (2020). A dialogical self- approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Cuadernos de Psicología*, 22(2) 1-29. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Monereo, C., Suñé-Soler, N. & Fecho B. (2022). The Identity of the Academic Advisor: towards a new framework of dialogical advice. En C. Monereo (Ed.). *The identity of education professionals: Positioning, training and innovation* (pp. 213-234). Information Age Publishing.
- Onrubia, J. & Minguela M. (2020). Una reflexión en clave inclusive sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 52(3) 13-24.
- Peters, H. & Vereen, L. (2020). Counseling leadership and professional counselor identity: a phenomenological study. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1770143>

- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R. & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276.
- Resolution 15683, 2016 [Ministry of National Education]. *Annex 1 of resolution 9317 of 2016, which adopted the Manual of functions, requirements and competencies for the positions of teaching managers and teachers of the special teaching career system, is subrogate*, 2016. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/357769:Resolucion-N-15683-01-de-Agosto-de-2016>
- Sánchez, B. & Boronat, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242. <https://10.5944/educxx1.17.1.1072>
- Sánchez Miguel, E. & Martín Ortega, E. (2017). La psicología de la educación en la encrucijada. *Información Psicológica*, (113), 2-13. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2017.113.8>
- Sohst, K. (2017). *El poder de la sensibilidad*. Editorial Planeta.
- Solari Maccabelli, M. & Martín Ortega, E. (2018). Voces que nos conforman. La construcción de la identidad profesional de una orientadora novel desde una perspectiva sociocultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 61-80.
- Swank, J. & Barrio, C. (2022). *Critical incidents in school counseling*. American Counseling Association.
- Vargas, A., Mayoral, P., Cano, M. & Raballaty, I. (2022). Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: análisis de casos. *ÁÁF Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 56, 93-107. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5043>
- Vargas, A., Mayoral, P. & Cano, M. (2022). *Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional* (artículo) Universidad Autónoma de Barcelona.

- Vélaz de Medrano Ureta, M. C., López Martín, E., Expósito Casas, E. & González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar: Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47707](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707)
- Weise, C. & Monereo, C. (2018). University Teachers: Coping with Sociocultural Diversity. A Study about Critical Incidents between Hegemonic and Subaltern Cultures. *Creative Education*, 9(6), 959-978. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.96071>
- Weise, C., Aguayo–González, M. & Castelló, M. (2020). Significant events and the role of emotion along doctoral researcher personal trajectories. *Educational Research*, 62(3), 304-323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1794924>

**Appendices**

Socio-demographic description and trajectory

**Appendix A: Interview socio-demographic data. Identity profile**

Below you will find a series of questions that initially seek to characterise the professional and academic background of school counsellors.

- 1. Name and surnames \_\_\_\_\_
- 2. Email \_\_\_\_\_
- 3. Sex \_\_\_\_\_
- 4. Age \_\_\_\_\_
- 5. Year of joining the school as a member of staff \_\_\_\_\_
- 6. Number of students in the school supported by your role \_\_\_\_\_
- 7. Title of postgraduate degree \_\_\_\_\_
- 8. Name of the university of postgraduate study \_\_\_\_\_
- 9. Year of graduation \_\_\_\_\_
- 10. Degree title \_\_\_\_\_
- 11. Name of university of undergraduate study \_\_\_\_\_
- 12. Year of graduation \_\_\_\_\_
- 13. Are you a member of a school counsellor’s network? Which one? What type of activities take place within the network? \_\_\_\_\_
- 14. Are you a member of any other professional or academic networks? Which ones? What type of activities take place within the network? \_\_\_\_\_

15. Record their activities are kept in: logs, field diaries, planners, none.

16. Select the educational level you work with in your school: pre-school, primary, secondary.

17. Name of the school

18. How do you define the work of the school counsellor in educational institutions?

19. Below you will find a series of positions with which you can identify to a greater or lesser degree. Please mark with an X where appropriate. At the end you will find a space to add more positions if you consider it relevant.

<b>Internal positions</b>	<b>Fully identify 1</b>	<b>Frequently identify 2</b>	<b>Occasionally identify 3</b>	<b>Rarely identify 4</b>	<b>Never identify 5</b>
Manager					
Coordinator					
Supervisor					
Institutional leader					
Systemiser					
Therapist					
Conciliator					
Coach					
Communicator					
Teacher					
Others? Which?					

20. Regarding the position of \_\_\_\_\_ with which you most identify, why have you placed yourself in that category?

21. Regarding the position of \_\_\_\_\_ with which you identify the least, why have you placed yourself in that category?

---

22. What do you see as the relationship existing between these two positions?

---

23. As part of the development of your functions as a counsellor, please indicate the degree of influence that the following persons and/or groups have. Please mark with an X where appropriate. At the end you will find a space to add more positions if you consider it relevant.

<b>External positions</b>	<b>Fully identify 1</b>	<b>Frequently identify 2</b>	<b>Occasionally identify 3</b>	<b>Rarely identify 4</b>	<b>Never identify 5</b>
Head					
Coordinator					
Supervisor					
Colleagues					
Teachers					
Students					
Friends					
Family					
Others? Who?					

24. Regarding the position of \_\_\_\_\_ with which you most identify, why have you placed yourself in that category?

---

25. Regarding the position of \_\_\_\_\_ with which you identify the least, why have you placed yourself in that category?

---

26. What do you see as the relationship existing between these two positions?

---

**Appendix B: Journey plot**

Below you will be able to locate the critical incidents (CIs) that have occurred during your professional practice over the last two years. Initially, give each CI a title, then scroll according to the month and year in which they occurred and the emotional impact (positive/negative). Finally, in our virtual meeting we will be able to describe them in depth.

Title of the critical incident

Impact					
Positive emotions					
5					
4					
3					
2					
1					
1					
2					
3					
4					
5					
	Month 1	Month 2	Month 3	Month 4	Month 5

## Appendix C: Interview: Description of the CIs

### Description of the CIs

The following statements can be used to describe each of the CIs represented in the journey plot. Questions may arise during the description of the CI to get more information on certain aspects. Thank you for your cooperation.

Title Emotional Impact + - #
Participants _____
Where it happened _____
When it happened _____
What happened was _____
The background was _____
At the time what I did was _____
This event was important to me because _____
At the time I felt _____
The social and cultural aspects that I believe are related to this event are _____
I believe that this event or CI has been resolved yes/no ___because_____
Relating to this event now I feel _____ and I think _____
My personality traits that contributed to this situation were _____
My personality traits that hindered this situation were _____
What I learnt from what took place was_____ and about my reaction _____

# **Capítulo 5.**

## **Conclusiones**

## **Conclusiones**

El objetivo general de esta tesis fue describir la identidad profesional de los asesores y profesores de orientación educativa en Colombia a partir de sus IC, perfiles y posicionamientos. Hasta donde se conoce, esta investigación se constituye como la primera aproximación que bajo los postulados teóricos y metodológicos considerados se ha desarrollado en el contexto colombiano. Este apartado final se divide en dos secciones. En la primera se presentan las conclusiones generales de los tres estudios incluidos en esta tesis. Y en la segunda se abordan las limitaciones, implicaciones educativas de los estudios realizados y palabras de cierre.

A continuación, se presentan las conclusiones generales a partir de los tres estudios realizados.

En primer lugar, esta investigación describe los perfiles identitarios de asesores y orientadores educativos a partir de su nivel de identificación respecto al trabajo que realizan en los centros escolares. Además, al conocer la manera en la que abordan determinados IC se puede profundizar sobre sus emociones, aprendizajes, posicionamientos y estrategias.

En segundo lugar, a partir del registro de los IC se consigue identificar prácticas más o menos consientes sobre el trabajo que se desempeña en los centros escolares. Cuestionar las creencias, emociones, estrategias y posicionamientos motiva un autodescubrimiento a nivel personal y profesional. Partiendo de una reflexión sobre esos recursos innatos, heredados, aprendidos y reproducidos, y se consigue modular una agencia más o menos estratégica. A su vez, resulta una invitación pertinente para conceptualizar procesos con el objetivo de fortalecer las prácticas profesionales y promover cambios en la identidad profesional.

En tercer lugar, debido a la heterogeneidad y funcionamiento de los escenarios escolares, se requieren modelos de asesoramiento y orientación educativa de corte más constructivista y menos asistencial. Las funciones de este grupo de profesionales deberán

estar encaminadas a atender al centro educativo bajo posicionamientos de mayor liderazgo. Liderar, acompañar y formar al profesorado y equipo directivo puede facilitar la creación de proyectos innovadores, transversales e inclusivos en los que participe toda la comunidad educativa.

En cuarto lugar, la consolidación de una identidad profesional clara, concreta, definida, así como flexible, transitoria, contextual y temporal requiere un compromiso institucional y gubernamental. Los programas de formación de asesores y orientadores educativos en Colombia están llamados a contemplar los IC presentes en contextos escolares. La manera en que los IC inciden en la identidad profesional de los asesores y orientadores educativos es un insumo fundamental a la hora de diseñar y estructurar temarios.

Y, por último, la tipología de IC y de perfiles identitarios que se aportan en esta investigación puede ser empleada para que el profesorado, equipo directivo, asesores y orientadores educativos analicen sus reflexiones, aprendizajes, posicionamientos y en general, el impacto de estas situaciones en la identidad profesional. Además, puede ser un punto de partida para identificar aquellas situaciones que por los cambios sociales y económicos pueden haber variado en el contexto escolar después de la pandemia de covid-19.

Para complementar las conclusiones generales, a continuación se señalan otras conclusiones referentes a cada uno de los estudios realizados.

## **1. Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: Análisis de casos**

Los resultados del primer estudio evidenciaron IC presentes en dos momentos claves del asesoramiento académico: durante la formación (para ser asesor) y durante el proceso de asesoramiento en los centros educativos. De igual manera, identificamos los perfiles identitarios de los asesores determinando que en la medida en la que este grupo de

profesionales se posicionan respecto a uno u otro perfil los IC varían. Las categorías de análisis orientaron el estudio sobre el asesoramiento académico hacia un análisis de casos.

Los resultados muestran que al analizar y reflexionar sobre los IC en los distintos momentos del asesoramiento académico se evocan aprendizajes personales, específicos y genéricos según sea el perfil identitario adoptado. Para los perfiles de facilitador y formador, por ejemplo, el aprendizaje fue mayoritariamente personal describiendo aspectos determinantes como el desarrollo de la autonomía, flexibilidad e independencia a la hora de ejercer sus funciones. Por su parte, el perfil de mentor describió en igual proporción los aprendizajes de tipo personal y específico. Los asesores destacaron el desarrollo de competencias comunicativas y emocionales como fundamentales a la hora de abordar a los asesorados.

En general, el estudio denota la necesidad de programar de forma estructurada y concertada los momentos de asesoramiento en los centros escolares. La organización de los encuentros de asesoramiento en términos de contenido, tiempo y espacio, así como una clara definición del perfil, las tareas y funciones del asesor pueden reducir la aparición de IC. De igual manera, compartir códigos y expectativas entre los asesores y asesorados promueve el óptimo desarrollo y alcance de las metas establecidas para el asesoramiento.

Las actividades orientadas a la formación y el acompañamiento del profesorado y el equipo directivo requieren un marco temporal coherente para su diseño y ejecución en función de las necesidades del contexto. Si bien es cierto que, existen tiempos, objetivos y metas generales establecidas por las corporaciones aliadas y las entidades gubernamentales, solo los centros escolares y sus agentes conocen sus verdaderas posibilidades. De allí la importancia de posicionar al asesor bajo un perfil de facilitador y mediador. El asesor está llamado a construir sinergias entre los distintos actores que confluyen en los centros escolares en relación con los cambios e innovaciones necesarias para actualizar las prácticas educativas y sociales.

El análisis de los IC ofrece un marco referencial de actuación estratégica. Será a partir de la descripción, análisis y socialización de los IC en que se podrán visibilizar este tipo de

situaciones cotidianas de los centros escolares, ayudando así a reducir sentimientos asociados a la ansiedad, frustración y miedo experimentados por los profesionales vinculados al campo educativo. Reflexionar sobre la regulación emocional y la actuación estratégica de los asesores, el profesorado y el equipo directivo es una tarea pendiente en la educación colombiana que requiere atención inmediata.

## **2. Identidad del profesor de orientación educativa en Colombia: rol, funciones y posicionamiento profesional**

Los resultados de este estudio evidenciaron el tipo de funciones que mayoritariamente desempeñan los profesores de orientación educativa en Colombia. Encontramos relaciones significativas entre las funciones, el grado de escolaridad que acompañan en los centros escolares, los años de experiencia y edad y si participan o no en redes profesionales.

En relación con las posiciones internas predominantes entre el grupo de participantes de este estudio, encontramos una división en clústeres. Por un lado, encontramos un grado de identificación significativo con la posición yo como promotor de convivencia y, por el otro y en menor proporción con la posición de yo como líder institucional. Estos dos posicionamientos presentaron una estrecha relación con los años de experiencia de los entrevistados. Los participantes con mayor edad manifestaron posicionarse más como promotores de convivencia y menos como líderes institucionales. Los profesores de orientación educativa adoptan más un rol colaborativo y de promotor de la convivencia a medida que pasan los años de profesión.

También, encontramos que los profesores de orientación educativa consideran que los siguientes actores educativos influyen de manera significativa en el trabajo que realizan: a) alumnado, b) profesorado, c) trabajo en red con otros profesionales, d) rector y e) coordinador. Identificar estas posiciones externas nos permite entender claramente cuáles son las variables que determinan el tipo de gestión y posicionamientos de los profesores orientadores frente a las funciones que desempeñan.

Las funciones de los profesores de orientación educativa que se posicionan como yo como promotor de convivencia refieren funciones relacionadas con la gestión de estrategias de prevención y solución pacífica de conflictos. De igual forma, destacan el intercambio de experiencias y servicios con otras entidades públicas y privadas tales como universidades, centros de salud, centros de formación vocacional, entre otros servicios externos a los centros escolares. El posicionamiento como promotor de convivencia valida el rol del orientador como conciliador y mediador entre los distintos agentes educativos y comunitarios consolidando así su papel dentro de la comunidad educativa.

Por su parte, la posición interna de yo como líder institucional describe funciones correspondientes al diagnóstico y evaluación de aspectos psicopedagógicos del alumnado a través de la consulta o intervención personal y familiar. Legitimando un rol de carácter más clínico y asistencial, lo que confiere al mismo tiempo una limitación en el alcance y diversificación de funciones direccionadas a un trabajo escalonado con el profesorado y el equipo directivo de corte más socio-constructivista. Encontramos también que este posicionamiento se congrega en mayor proporción en redes profesionales determinando esta instancia como su posición externa de mayor influencia. Finalmente, la participación en comunidades de aprendizaje promueve diálogos generativos a través de un intercambio de herramientas teóricas y metodológicas. Es en estos escenarios participativos en donde se podrán fomentar innovaciones pedagógicas brindando una mayor cobertura y participación de los agentes escolares.

### **3. Identidad profesional de docentes orientadores a través de sus incidentes críticos**

Los resultados destacan el tipo de IC percibidos por un grupo de docentes orientadores de acuerdo con el posicionamiento que asumen. El tipo de estrategias empleadas para abordar los IC denota una estrecha relación con el reporte de emociones positivas, el grado de confianza, manejo de protocolos y experiencia en el ejercicio de sus funciones.

La resiliencia como la posición promotora del posicionamiento identitario yo como gestor de convivencia orienta estrategias innovadoras que pueden ser perdurables en el

tiempo. Este posicionamiento promueve una atención más consciente a las transformaciones del contexto a través de la identificación de factores de riesgo psicosocial y la promoción de una sana convivencia.

Por otro lado, encontramos que para el posicionamiento identitario yo como líder institucional la posición promotora es la empatía. Sobresale una cautela en la descripción y exteriorización de sus emociones positivas, en contraposición, se subraya la implementación de estrategias innovadoras para solucionar los IC demostrando así el dinamismo propio del inicio en la trayectoria profesional.

Al reflexionar de manera crítica acerca de las representaciones a nivel emocional, conceptual y metodológico de los IC reconocemos su estrecha repercusión en la construcción de la identidad profesional. Razón por la cual reconocemos la importancia de propiciar diálogos y escenarios en torno a los posicionamientos del docente orientador y de la comunidad educativa respecto a su labor. Es posible que así se establezcan acuerdos y transformaciones necesarios para transitar no solo hacia una regulación emocional consciente, sino también para fomentar escenarios seguros donde se promuevan posicionamientos más estratégicos e innovadores. Los centros escolares demandan con urgencia una disminución radical de narrativas, experiencias y aprendizajes basados en la represión, dando lugar a prácticas en las que predominen la responsabilidad, satisfacción, alegría y esperanza.

### **Limitaciones de la investigación**

Las limitaciones que presenta esta investigación se detallan a continuación.

En primer lugar, el instrumento empleado en el primer y tercer estudio denominado *journey plot*, ha sido validado en diversos contextos e investigaciones. Su análisis por lo general describe el impacto de los IC a nivel emocional en un tiempo y espacio delimitado. En futuras investigaciones, sería interesante ampliar la observación de los movimientos espaciotemporales a partir de un estudio longitudinal más extenso. Así, se podrían evidenciar

las transiciones de la identidad profesional respecto al posicionamiento de cada IC en el *journey plot* específicamente.

Se encontró una interpretación y disposición limitada de los participantes al responder a algunos instrumentos. Hay que mencionar, además, este factor como consecuencia del confinamiento decretado a nivel mundial por la pandemia de COVID-19 que interrumpió las fases inicialmente contempladas para la toma de datos. Luego, registrar los datos pertinentes en cada uno de los dispositivos avalados por la teoría con el fin de profundizar en las diversas posiciones de su identidad profesional.

En el mismo sentido, presento a continuación las principales limitaciones en relación con cada uno de los tres estudios llevados a cabo.

En el primer estudio, el análisis de casos respondió a un proyecto de asesoramiento en particular. Es posible que en otros contextos de asesoramiento se presenten IC con categorías diferentes a las aquí expuestas. De igual manera, considerado el tiempo delimitado del asesoramiento obviamos abordar el campo disciplinar de los asesores y su incidencia en la construcción de la identidad profesional. Del mismo modo, encontramos como limitante el desconocer las perspectivas de los asesorados, es decir del profesorado y el equipo directivo sobre las distintas etapas y momentos del asesoramiento.

Otra de las limitaciones responde a la continuidad del programa de asesoramiento. Los convenios y acuerdos interinstitucionales en los que se promueven programas de asesoramiento y acompañamiento a los centros escolares, por lo general responden a estrategias gubernamentales delimitadas en tiempo, espacio y recursos. Realizar un estudio longitudinal más extenso podría posibilitar una radiografía más clara de lo que sucede en los centros escolares como resultado de los programas de asesoramiento.

En el segundo estudio, las limitaciones se presentaron principalmente en dos dimensiones. Por un lado, debido a la interrupción del programa de asesoramiento analizado en el estudio inicial, el grupo de participantes fue diferente. Este hecho motivó una planificación para la toma de datos en distintos momentos, inicialmente durante el desarrollo de dos talleres y posteriormente con entrevistas personalizadas. A causa del confinamiento

fijado por la pandemia Covid-19, tan solo se llevó a cabo un taller de forma presencial y las entrevistas fueron reducidas al formato virtual. Por otro lado, dadas las condiciones del confinamiento y el limitado acceso y conectividad de algunos participantes, se obviaron preguntas abiertas de corte cualitativo que buscaban profundizar sobre las características de los posicionamientos identitarios.

Y finalmente, en el tercer estudio, las limitaciones se refieren a un número limitado de participantes. Debido al periodo de confinamiento en el que fueron tomados los datos, el contacto con los docentes orientadores que participaron en el segundo estudio, fue restringido. Algo similar sucedió con el reporte de IC relacionados con el confinamiento. Como investigadores nos interesaba identificar cuáles habían sido esas situaciones desestabilizadoras de la etapa inicial del confinamiento, sin embargo, los entrevistados obviaron la descripción de IC para ese momento en particular.

### **Implicaciones educativas e investigaciones futuras**

De las tesis presentadas a través de cada uno de los estudios llevados a cabo, se desprenden algunas implicaciones educativas.

Los hallazgos de los tres estudios denotan la importancia de profundizar sobre la identidad profesional en el asesoramiento y la orientación educativa. En primer lugar, los aportes y contribuciones de esta tesis brindan un marco referencial, a partir de la definición de perfiles identitarios en el asesoramiento y orientación educativa y sus IC, pudiendo motivar futuras investigaciones.

En segundo lugar, en el campo metodológico esta tesis ofrece una contribución en cuanto al diseño mixto de anidado concurrente y el carácter descriptivo de los estudios cualitativos. Los procedimientos empleados podrían ampliarse para enriquecer el concepto de identidad profesional de un mayor número de asesores y orientadores educativos y extenderse a otros actores del sistema escolar.

En tercer lugar, al profundizar sobre los componentes y características de la identidad profesional y los IC se pueden promover mejores prácticas en el asesoramiento y la orientación educativa. Fomentar discusiones sobre cuál es el sistema de creencias y la trayectoria profesional de asesores y orientadores educativos, y su directa relación de estos diálogos internos sobre el tipo de decisiones que toman, podría ofrecer nuevos marcos epistemológicos para el desarrollo de programas de formación de estos profesionales.

En cuarto lugar, los estudios que configuran la tesis avalan la importancia de la formación de profesionales especializados en asesoramiento y orientación educativa. Se requieren estudios longitudinales que aborden las características de ese tránsito identitario entre la formación y la práctica profesional. Identificar estos cambios de posicionamientos representa una valiosa fuente de información sobre el tipo de competencias y estrategias necesarias a la hora de abordar de manera efectiva y eficiente los IC.

En quinto lugar, contar con las impresiones, posicionamientos y perspectivas de los asesorados frente a la labor del asesor y orientador es de vital importancia. Registrando las experiencias del asesorado, se consigue validar, regular y evaluar el impacto de los diversos perfiles identitarios y las estrategias empleadas.

Y en sexto lugar, visibilizar el tipo de emociones emergentes en las prácticas profesionales de actores educativos, es una materia pendiente en el contexto colombiano. La regulación emocional necesaria para abordar algunas de las demandas del alumnado y sus familias es un tema generalmente desatendido. El profesorado, cuerpo directivo, asesores y orientadores educativos precisan mayor acompañamiento, formación, seguimiento y valoración referente a su estado emocional y psicológico. Socializar experiencias y amplificar la voz de los formadores puede ser el inicio de un aprendizaje colaborativo sobre la gestión y el bienestar emocional en el campo profesional y personal.

Por otro lado, los resultados de los tres estudios que componen esta tesis conducen a las siguientes orientaciones para futuras investigaciones.

En primer lugar, profundizar sobre la identidad profesional también del equipo directivo y el profesorado puede ser útil para identificar puntos convergentes y divergentes con los

identificados en asesores y orientadores educativos. Ahondar en las características de cada perfil identitario puede brindar información sobre el tipo de relaciones y posiciones que requieren una mayor atención dentro y fuera de los centros escolares.

En segundo lugar, investigar la percepción de los asesorados respecto a la labor del asesor y orientador educativo permite conocer no solo sus expectativas iniciales, sino también los aspectos determinantes de un acompañamiento más o menos exitoso.

En tercer lugar, otros campos del conocimiento también cuentan con asesores educativos que acompañan a los centros escolares. Ampliar el espectro sobre lo que otros profesionales entienden sobre el asesoramiento educativo, sus posicionamientos, perfiles identitarios y el tipo de IC, constituye un insumo para consolidar un sistema integrado de asesoramiento y orientación educativa en Colombia. Promover la agrupación, coordinación, sistematización, registro y seguimiento de todos los servicios de asesoramiento externos a los centros escolares, requiere construir, establecer y compartir códigos transversales que brinden un marco referencial común tanto para los asesores como para los asesorados.

En cuarto lugar, los programas de formación de orientadores y asesores educativos están llamados a investigar los fenómenos sociales atendidos por este grupo de profesionales, con el fin de direccionar sus planes de estudio hacia un enfoque socio-constructivista orientado a solucionar las problemáticas contemporáneas.

En quinto lugar, la actualización digital en el campo educativo demanda indagar sobre el tipo de herramientas digitales, disponibles para los asesores y orientadores educativos en los centros escolares. Además, se sugiere profundizar sobre cuáles son las competencias ineludibles para promover procesos de innovación y digitalización en el siglo XXI.

En sexto lugar, el impacto de la participación de los asesores y orientadores educativos en redes profesionales en Colombia es desconocido por la comunidad científica. Se recomienda identificar cuáles son las estructuras, acuerdos, funciones y en general como operan este tipo de sistemas contruidos, gestionados y desarrollados entre iguales en redes profesionales.

Y en último lugar, abordar las resistencias de los asesorados, así como fenómenos como la desafección, pueden constituir una línea de investigación novedosa. Estudiar este tipo de tendencias con miras a promover corrientes como la psicología de la armonía aplicada a contextos escolares, puede facilitar la integración y desarrollo de competencias y habilidades a nivel interpersonal, social y organizacional.

### **Palabras de cierre**

Hace más de una década Domingo Segovia (2003) afirmaba que:

“El asesoramiento se encuentra en una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y al debate, pero por ello mismo, estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo. En su práctica profesional se dan cita una compleja serie de circunstancias que pueden aliarse en pro de la innovación y el desarrollo curricular, profesional e institucional o seguir desempeñando un rol en el sentido inverso (p.2)”.

Esta cita continua vigente hoy en día. El asesor y orientador educativo están llamados a liderar transformaciones estructurales y sistémicas en los centros escolares. La actualización de las dinámicas escolares sugiere abordar de manera estructurada los cambios sociales y educativos motivados por factores económicos, políticos, históricos y más recientemente tecnológicos. La creación de escenarios cooperativos, colaborativos y participativos puede movilizar diálogos en torno al restablecimiento de códigos comunes y a la vez concretos en los que se puedan predecir, regular, intervenir y solucionar los IC presentes en el ámbito escolar. Reflexionar alrededor de los IC en los escenarios escolares también nos permite identificar cuáles son esos componentes de la identidad profesional que intervienen a la hora de seleccionar acciones más o menos estratégicas. Identificar las problemáticas contextuales refiere un conjunto de oportunidades y experiencias de aprendizajes fundamentales para repensar una reforma estructural de la escuela.

La tesis presentada busca visibilizar como a partir de las historias que nos contamos sobre quienes somos en contextos profesionales y las historias que compartimos en el

encuentro con el otro sobre lo que somos, es posible establecer relaciones y diferencias entre estas dos miradas que nos definen, caracterizan y componen nuestra identidad. También, como las estrategias conscientes o inconscientes empleadas por orientadores y asesores educativos, al afrontar IC son direccionadas por una atribución de significado o sentido a determinados fenómenos. Las creencias, emociones, perspectivas y expectativas de este grupo de profesionales respecto a la labor que desempeñan también juegan un papel fundamental en las convenciones metodológicas y epistemológicas de las comunidades educativas.

Sin duda alguna, queda en evidencia el papel de los orientadores y asesores educativos como agentes de cambio en las escuelas y en la sociedad. En el territorio colombiano es inaplazable regular, supervisar y unificar criterios sobre el tipo de formación, perfil, funciones, estrategias y competencias, requeridas para ser asesor de los centros escolares. La articulación de este grupo de profesionales con el departamento de orientación educativa, el equipo directivo y el profesorado puede favorecer no solo una amplitud en la cobertura del asesoramiento sino también la consolidación de una estructura de corte más constructivista. A través de una formación escalonada, organizada y regulada bajo lineamientos comunes, pero con una oferta variada, los programas de asesoramiento pueden ampliar su alcance mientras garantizan la sostenibilidad en los centros escolares.

En la medida en que se estructure un modelo nacional de asesoramiento vinculado a la orientación educativa, las convenciones metodológicas y epistemológicas pueden estar encaminadas hacia la innovación para hacer frente a la era tecnológica, pero sobre todo al autoconocimiento. Es imperante resignificar las emociones, creencias, estrategias, aprendizajes y su influencia en determinados posicionamientos identitarios presentes en escenario escolares, más aún en tiempos de incertidumbre y cambios vertiginosos. Factores como los abordados en esta tesis habría que tenerlos en cuenta para la formación profesional de orientadores y asesores educativos.

## Referencias bibliográficas

- Agathe, T., Wood, C. y Fye H. (2019). *Critical incidents in school counseling* (2nd ed.). American Counseling Association.
- Aguayo, M. y Weise, C. (2021). Career Transition and Identity Development in Academic Nurses: A Qualitative Study. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(4), 1371-1389. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1936711>
- Akkerman, S. y Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Allas, R., Leijen, Ä. y Toom, A. (2017). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian journal of educational research*, 61(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Angarita-Ortiz, M. F., Forgiony-Santo, J. y Rivera-Porras, D. (2018). Rol y futuros retos del psicólogo en el campo de la psicología educativa en Colombia. En. S. M. Carrillo-Sierra., B. Sanabria-Herrera., V. Bermudez-Pirela. y J. F. Espinosa-Castro (Eds.), *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (pp. 16-44). Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2490>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Assen, J., Koops, H., Meijers, F., Otting, H. y Poell, R. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonizing multiple teacher I-positions. *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>
- Badia, A. y Becerril, L. (2015). Resolución colaborativa de problemas informacionales y resultados de aprendizaje grupal en la educación secundaria. *Journal for the Study of*

*Education and Development*, 38(1), 67-101.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996403>

Badia A., Liesa, E., Becerril L. y Mayoral, P. (2020). Five ways of being a schoolteacher.

*Cuadernos de psicología*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1563>

Badia, A y Liesa, E. (2020). Experienced teacher's identity based on their I-positions: an analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77-92.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>

Badia, A., Liesa, E., Becerril, L. y Mayoral, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualization of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 865-879. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>

*Education*, 35(4), 865-879. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>

Bajtín, M. M. y Dostoevskii, F. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. (2nd ed.) Fondo de cultura económica.

Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*,

39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Blanco-Domínguez, M. y Camacho-Rodríguez, Á. (2022). La Asesoría Técnica Pedagógica en las Escuelas de Educación Básica. *Formación Estratégica*, 4(1), 109-124.

Bonals, J. y González, A. (2005). La demanda de evaluación psicopedagógica. En M. Sánchez y J. Bonals. (Coords.) *La evaluación psicopedagógica* (pp. 23-44). Editorial Graó.

Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Suny press.

Camacho M., (2022). La orientación educativa en México como un derecho humano. *Orientación y sociedad*, 22(01), 1-18. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139256>

Canelo, J. y Liesa E. (2021). Los incidentes críticos en las aulas de Prácticum universitario. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 52(1), 46-59.

<https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.2115>

Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. y Castelló M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 80-97. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11246>

- Carretero, M. y Cabaní, M. (2011). La identidad profesional de los asesores psicopedagógicos: procesos de construcción y reconstrucción. En *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 233-251). Narcea.
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala, A., Inouye, K. y Skakni, I. (2021). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *High Education* 81(2), 567–590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Cejudo, J. (2016). Relationship between emotional intelligence and mental health in school counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. <https://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15025>
- Chang, H. (2018). A journal editor's identity journey: An autoethnography of becoming, being and beyond. *International Journal of Multicultural Education*, 20(3), 1-20. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i3.1846>
- Correa D. y Usma Wilches J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *HOW Journal*, 20(1), 226-242.
- Decreto 102 (2010). *Decret d'autonomia dels centres educatius*. Servei d'Educació de Catalunya. Agosto de 2010. [https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO\\_dogc\\_2010\\_08\\_20100805\\_10209099.pdf](https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO_dogc_2010_08_20100805_10209099.pdf)
- Demerouti, E., Bakker, A. B. y Fried, Y. (2012). Work orientations in the job demands-resources model. *Journal of Managerial Psychology*, 27(6), 557-575. <https://doi.org/10.1108/02683941211252428>
- Díaz, A. M. (2016). Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido Córdoba. *Panorama*, 10(19), 46-59. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v10i19.929>
- Dollarhide, C., Clevenger, A., Dogan, S. y Edwards, K. (2016). Social justice identity: A phenomenological study. *Journal of Humanistic Psychology*, 56(6), 624-645. <https://doi.org/10.1177/0022167816653639>

- Domingo Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7(1), 1-7.
- Domingo Segovia, J. y Barrero Fernández, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 91-112.
- Domínguez, L., y Onrubia, J. (2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 137-156.
- Droguett, J., Nail, Ó. y Monereo, C. (2021). Los incidentes críticos: una herramienta reflexiva para la docencia de Matronería. *Revista Educación Ciencias de la Salud*, 17(2), 139-142. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2021.3>
- Droguett, J., Nail-Kröyer, Ó., Monereo-Font, C. y Salazar-Llanos, Y. (2021). Identidad profesional, incidentes críticos y estrategias de afrontamiento en el profesorado de matronería. *Enfermería Universitaria*, 18(3), 1-12. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2021.3.1097>
- Echevarría, I. y Sánchez Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3) 341-352. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15176>
- Engelbertink, M. M., Colomer, J., Woudt-Mittendorff, K. M., Alsina, Á., Kelders, S. M., Ayllón, S. y Westerhof, G. J. (2021). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice*, 22(1), 73-85. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton & Company.
- Escalando Salud y Bienestar y Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2021). *Índice Welbin: Condiciones escolares para el bienestar* - Colombia, 2021.

- Estrada, J. (2016). Percepciones sobre el desempeño y formación del supervisor escolar. *Aula de Encuentro*, 18(1), 204-227. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2877>
- Fernández, M. y Echeita G. (2018). Un departamento de orientación singular en un centro educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 161-183.
- Fletcher, S. y Mullen C. (2012). *The SAGE handbook of Mentoring and Coaching in Education*. SAGE publications Ltda.
- Fried, L., Mansfield, C. y Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Gaete, M. (2018). Una aproximación a los miedos de docentes de secundaria en prácticas. Entre la reproducción y la transformación. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 501-517.
- Gawlik, M. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 339-415. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0092>
- Gibson, D. (2016). Growing leaders: The parallels of professional identity and leadership identity development in counselors. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/2326726X.2015.1114435>
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., Moss, J. M., Aras, Y. y Mitchell, T. (2018). Examining leadership with American Counseling Association presidents: A grounded theory of leadership identity development. *Journal of Counseling & Development*, 96(4), 361-371. <https://doi.org/10.1002/jcad.12219>
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E. y Castelló, M. (2021). Teacher identity as inquirer: voices of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2015319>

- Gonzalez, A. (2020). Lo bueno de tener un mal día. *Cómo cuidar de nuestras emociones para estar mejor*. Planeta.
- Henry, A. y Mollstedt, M. (2022). Centrifugal–centripetal dynamics in the dialogical self: A case study of a boundary experience in teacher education. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 795-814. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1889423>
- Hermans H. y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge editions.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. (2015). Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>
- Hermans, H. (2018). *Society in the Self. A theory of identity in democracy*. Oxford University Press.
- Hernández, V y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista española de orientación y psicopedagogía (REOP)*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J. y Hadwin, A. (2013). Exploring socially-shared regulation in the context of collaboration. *The Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267-286. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.267>
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. y Den Brok, P. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(1) 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Lara, B., Henríquez Alvarado, V. y Villarroel Ojeda, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 213-223. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>

- Lee, I., Bardhoshi, G., Yoon, E., Sandersfeld, T., Rush, R. y Priest, J. (2018). Attributional style and burnout of counselors in training. *Counselors. Education and supervision*, 57(4), 285-300. <https://doi.org/10.1002/ceas.12117>
- Levy I. y Lumberger M. (2021). Educator–Counselor: A Nondual Identity for School Counselors. *Professional School Counseling*, 24(1), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2156759X211007630>
- Lofthouse, R. (2018). Coaching in education: a professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529611>
- Martínez M., Pineda M., Leguizamón C. y Cardona-Torres, D. (2021). Pandemia y Trabajo Docente en Colombia: Lecturas en Contexto. En *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana* (pp. 129-166). IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Messerschmitt-Coen, S., Garcia, G., Dollarhide, C. T., y Drew, D. (2022). A Pilot Study on Counselor Trainees' Social Justice Identity Development and Effective Pedagogy in a Multicultural Counseling Course. *Teaching and Supervision in Counseling*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.7290/tsc04i3h7>
- Ministerio de educación Nacional de Colombia -MEN- (2021). *Plan Nacional de Orientación. Octubre de 2021.* [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-407341\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf)
- Mollá, N. y Castelló, M. (2022). Caracterización de la identidad profesional de los directores de escuela. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 804-841. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096289>
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). Docentes en tránsito. *Incidentes críticos en secundaria*. Editorial Graó.
- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>

- Monereo, C. y Badia, T. (2020). A dialogical self- approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Cuadernos de Psicología*, 22(2), 1-29. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Monereo, C. y Castelló M. (2004). *Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal*. Editorial UOC.
- Monereo, C. y Liesa, E. (2020). Early career researchers' identity positions based on research experiences. *Higher Education Research & Development*, 41(1), 193-210. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1835834>
- Monereo, C. y Pozo, J. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (1ª. ed.). Editorial Graó.
- Monereo, C. y Solé (1996). *El asesoramiento psicopedagógico* (1ª. ed.). Editorial Alianza.
- Monereo, C., Suñé-Soler, N. y Fecho B. (2022). The Identity of the Academic Advisor: towards a new framework of dialogical advice. En C. Monereo (Ed.). *The identity of education professionals: Positioning, training and innovation* (pp. 213-234). Information Age Publishing.
- Myers, W. (2012). Writing autoethnographic joy. *Qualitative Communication Research*, 2(4), 181-194. <https://doi.org/10.1525/qcr.2012.1.2.157>
- Onrubia, J. y Minguela M. (2020). Una reflexión en clave inclusive sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 52(3), 13-24. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.1343>
- Perkins, G., Oescher, J. y Ballard, M. B. (2010). The Evolving Identity of School Counselors as Defined by the Stakeholders. *Journal of School Counseling*, 31(2), 1-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895917.pdf>
- Peters, H. y Vereen, L. (2020). Counseling leadership and professional counselor identity: a phenomenological study. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 7(2), 99-117. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1770143>

- Pittman, E. y Foubert, J. (2016). Predictors of professional identity development for student affairs professionals. *Journal of student affairs research and practice*, 53(1), 13-25. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1087857>
- Popov, N y Spasenović, V. (2020). *School Counseling: A Comparative Study in 12 Countries Educational Reforms*. [Conference]. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES). Online.
- Porras, N., Díaz, L. y Nieves, M. (2018). Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 162-169. <https://doi.org/10.14483/22487085.12422>
- Priestley, M., Biesta, G. y Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? En R. Kneyber y J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Routledge.
- REX 2076 (2021). *Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema educacional*. Ministerio de Educación Nacional de Chile. Abril de 2021. <https://media.mineduc.cl/promover-el-desarrollo-del-orientacion-educacional/rex-n-2076-2021-orientaciones-para-promover-el-desarrollo-de-la-orientacion-educacional/>
- Rodgers, C. y Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.
- Rubio, M. (2022). Custodiar el orden escolar. Las fronteras pedagógicas en el trabajo de asesoramiento. *Revista de educación*, 2(32), 1-13. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-327>
- Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI Revista de La Facultad de Educación*, 17(1), 221-242. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.1072>
- Schaap, H. y De Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning environments research*, 21(1), 109-134. [10.1007/s10984-017-9244-y](https://doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y)

- Secretaría de Educación Pública- SEP- (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Mayo de 2017. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS\\_SAT\\_may\\_25\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may_25_2017.pdf)
- Seller, E. (2022). Construcción del conocimiento en educación superior a través de prácticas en instituciones y organizaciones sociales. *Revista de ciencias sociales*, 28(3), 55-68. <https://doi.org/10.31876/RCS.V28I3.38450>
- Solari, M. y Martín, E. (2018). Voces que nos conforman. La construcción de la identidad profesional de una orientadora novel desde una perspectiva sociocultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32 (3), 61-80.
- Swank, J. y Barrio, C. (2022). *Critical incidents in school counseling* (1<sup>st</sup> ed.). American Counseling Association.
- Torrecilla-Sánchez, E., Gamazo, A. y Sánchez-Prieto, J. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 1-17. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>
- UNESCO (2016). *A Review of Evaluative Evidence on Teacher Policy*. París. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244373>
- Vargas, A., Mayoral, P., Cano, M. y Raballaty, I. (2022). Incidentes críticos y perfiles identitarios de asesores académicos en Colombia: análisis de casos. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 56(1), 93-107. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5043>
- Vélaz de Medrano Ureta, M. C., López Martín, E., Expósito Casas, E. y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar: Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47707](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707)
- Wedin, Å. (2021). Construction of Identities in Diverse Classrooms: Writing Identity Texts in Grade Five. En E. Breuer, E. Lindgren y A. Stavans (Eds.), *Multilingual Literacy*, (pp. 145-162). Blue Ridge Summit. <https://doi.org/10.21832/9781800410701-008>

- Weise, C. y Monereo, C. (2018). University Teachers: Coping with Sociocultural Diversity. A Study about Critical Incidents between Hegemonic and Subaltern Cultures. *Creative Education*, 9(6), 959-978. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.96071>
- Woo, H., Goo, M. y Lee, M. (2016). A content analysis of research on disability: American Counseling Association journals between 2003 and 2013. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(4), 228-244. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12051>
- Woo, H., Lu, J., Harris, C. y Cauley, B. (2017). Professional identity development in counseling professionals. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 8(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1297184>
- Woo, S., Jebb, A., Tay, L. y Parrigon, S. (2018). Putting the “person” in the center: Review and synthesis of person-centered approaches and methods in organizational science. *Organizational Research Methods*, 21(4), 814-845. <https://doi.org/10.1177/1094428117752467>
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D. y Lalueza, J. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>

