

Knowledge of School Counselors: Contrast Between Undergraduate Training and Professional Activity in Bogotá

Oscar G. Hernández*

* Doctor en Antropología y Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación y Especialista en Políticas Educativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO- Argentina. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6510-229X>. Correspondencia: osghernandezs@upn.edu.co

Saberes de los orientadores escolares: contraste entre formación pregradual y actividad profesional en Bogotá

Recibido: Julio 15 de 2022 | Revisado: Julio 25 de 2022 | Aprobado: Junio 14 de 2023

Cómo citar este artículo: Hernández, O. G. (2023). Saberes de los orientadores escolares: contraste entre formación pregradual y actividad profesional en Bogotá. *Tesis Psicológica*, 18(1), 132-149. <https://doi.org/10.37511/tesis.v18n1a8>

ABSTRACT

Background: In Colombia, there is no specific undergraduate degree for school counseling, and this role is performed by professionals from various backgrounds whose knowledge is combined in different ways. It is important to study this diversity to understand how this activity is developed in the country. These knowledges can be classified into disciplinary, curricular, experiential, and professional. **Objective:** To analyze and compare the knowledge of school counselors with different undergraduate training in public schools in Bogotá. **Methodology:** A qualitative research with an ethnographic approach was conducted on the professional activity of six counselors with different undergraduate training (two in psychology, two in social work, and two in educational psychology). Six interviews and one focus group were conducted. The information was analyzed from the perspective of discourse analysis. **Results:** The contrast between undergraduate training and the professional activity of the participating counselors shows a general prevalence of their experiential knowledge over the differences in their training in their respective professions. The knowledge of the participating counselors is the result of an integrated and situated process specific to the school where they work. Experiential knowledge is relevant for all of them because it integrates counseling activities with reflections on the meaning of school and education. **Conclusions:** There is a reconfiguration of school counseling in Colombia based on its situated practice. The on-site activity of counselors should be studied further to improve the corresponding training processes.

Keywords: school counseling, psychology, education, educational psychology, teacher training.

RESUMEN

Antecedentes: En Colombia no existe un pregrado específico para ejercer la orientación escolar. Esta la realizan profesionales de distinta formación, cuyos saberes se combinan de diversas maneras. Es importante estudiar esa diversidad para entender cómo se desarrolla esta actividad en el país. Dichos saberes pueden clasificarse en disciplinares, curriculares, experienciales y profesionales. **Objetivo:** Analizar y comparar los saberes de orientadores escolares con distinta formación pregradual en colegios públicos de Bogotá. **Metodología:** Investigación cualitativa con un enfoque etnográfico sobre la actividad profesional de seis orientadores con distinta formación pregradual (dos con formación en psicología, dos en trabajo social y dos en psicopedagogía). Se realizaron seis entrevistas y un grupo focal. La información se examinó desde la perspectiva del análisis del discurso. **Resultados:** El contraste entre la formación pregradual y la actividad profesional de los orientadores participantes muestra una prevalencia general de sus saberes experienciales sobre las diferencias de su formación en sus respectivas profesiones. El conocimiento de los orientadores participantes es producto de un proceso integrado y situado a la especificidad del colegio donde laboran. Los saberes experienciales son relevantes para todos ellos porque articulan la actividad de la orientación con reflexiones sobre el sentido de la escuela y la educación. **Conclusiones:** Existe una reconfiguración de la orientación escolar en Colombia en función de su práctica situada. La actividad *in situ* de los orientadores debería estudiarse más para mejorar los procesos de formación correspondientes.

Palabras clave: orientación escolar, psicología, educación, psicopedagogía, formación docente.

Introducción

Aunque en Colombia hay algunos cursos específicos sobre orientación escolar en licenciaturas o programas de psicología y trabajo social, no existe una titulación pregradual en esa área. Según la legislación vigente, Resolución 15683 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, este cargo puede ser ejercido principalmente por maestros con formación en psicopedagogía o por profesionales en psicología o en trabajo social. Sus funciones se agrupan en tres áreas de gestión: directiva, académica y comunitaria, cada una con determinadas competencias y expectativas de comportamiento. Esta situación ha suscitado importantes discusiones tanto en el rol de los orientadores como en su formación y actividad en la escuela (Borja, 2019; González et al., 2018).

Un aspecto relevante es que el 86.5% de los orientadores escolares de colegios públicos de Bogotá, sin importar su pregrado, manifiesta tener la formación necesaria para desempeñarse en ese cargo (Hernández, 2020). Esto es posible porque los orientadores escolares en Colombia aprenden a serlo a través de la reflexión compartida de su experiencia en redes gremiales, que favorecen la participación y el análisis de situaciones profesionales. Sin embargo, hay interrogantes respecto a los saberes que se configuran en esa participación, en cómo se hace, y especialmente, en la relación entre la formación pregradual y la actividad profesional de la orientación.

Además del análisis de los modelos de formación de orientadores escolares, que tienden a su desarrollo profesional (Sobrado, 1996), existen estudios comparados respecto a las funciones y sus saberes. Por ejemplo, Popov y Spasenović (2020) contrastaron siete criterios del trabajo de orientadores escolares en doce países para establecer focos analíticos significativos (Austria, Bulgaria, Croacia, Dinamarca, Irlanda, Malta, Macedonia, Rusia, Serbia, Eslovenia, Reino

Unido y Estados Unidos). Uno de los criterios fue el saber de los orientadores, que se traduce en funciones y deberes disímiles, en virtud de la diversidad de problemas que deben afrontar en su actividad profesional escolar.

Dicha diversidad está siendo estudiada también en lugares muy distintos, como en Indonesia (Fathoni et al., 2021), Etiopía (Arfasa & Weldmeskel, 2020), Suiza (Kamm et al., 2020), Irlanda e Inglaterra (Hearne & Neary, 2021), Turquía (Hatunoğlu, 2021), Argentina (Noriega, 2018) y Brasil (de Lima et al., 2014). A pesar de la especificidad de cada país, hay dos elementos comunes. Uno es la reflexión sobre la formación de los orientadores escolares para mejorar su capacidad profesional, y el otro es la necesidad de entender la relación entre las teorías o modelos de la orientación y su práctica situada. Ambos aspectos están entrelazados y son complementarios. De esa manera, comprender la práctica de los orientadores escolares, en especial los saberes que las fundamentan, será una vía para consolidar teorías y modelos con mayor poder explicativo.

Otra situación relevante para el caso de la orientación escolar en Colombia es su connotación pedagógica. En la legislación vigente para los colegios públicos existe la denominación “docente orientador”, que en principio significa que un orientador es un maestro escolar. Sin embargo, no todos los orientadores se ven a sí mismos como maestros, sobre todo, aquellos con formación pregradual en psicología (Hernández, 2020). Esto establece un campo de análisis interesante sobre la dimensión pedagógica de la actividad de los orientadores en las instituciones escolares, que podría entenderse como el acto formativo de su práctica situada.

Para este estudio se estimó la utilidad de la línea del pensamiento del profesorado, que se refiere al conjunto de ideas, concepciones y saberes de los maestros sobre sus actividades en la escuela

(Gallego, 1991; Hargreaves, 1996; Shavelson y Stern, 1983). Adicionalmente, se utilizó la distinción propuesta por Tardif (2004), quien divide, con fines analíticos, los saberes docentes en cuatro subtipos: disciplinares, que corresponden a áreas específicas de conocimiento; curriculares, o los discursos que circulan sobre la institución escolar; experienciales, que se refieren al conocimiento práctico en las actividades cotidianas; y profesionales, que son los saberes relativos a la educación y la pedagogía. Un ejemplo de saber disciplinar es lo que un maestro de química conoce sobre la química, uno de saber curricular es cómo relaciona la química con la escuela, uno de saber experiencial es cómo afronta los problemas cotidianos de la enseñanza de la química y un ejemplo de saber profesional es el conocimiento de la relación entre química, educación y pedagogía. No obstante, como el mismo autor menciona, esta división tiene fines más metódicos que prácticos, ya que en la vida cotidiana del maestro están profundamente vinculados.

Aunque en la literatura científica no se hallaron investigaciones que tuvieran un marco teórico similar aplicado a los orientadores escolares, esta transferencia resultó útil porque permitió entender la amalgama que constituyen sus saberes, máxime si se tienen en cuenta las características de la orientación en Colombia. Lo más destacado de este punto de vista es pensar los saberes en acción y no solo como producto de percepciones u opiniones específicas. La heterogeneidad y ausencia de teorías sólidas sobre la orientación escolar implica un trabajo analítico más localizado y situado (Sultana, 2023).

En ese sentido, el objetivo de esta investigación consistió en analizar y comparar los saberes de orientadores escolares con distinta formación pregradual en colegios públicos de Bogotá. La principal cuestión que se quería explorar era la eventual incidencia de la formación pregradual

en la práctica de la orientación escolar, y si esta podría explicarse mediante algún criterio. En otras palabras, se esperaba establecer si los psicólogos, trabajadores sociales y psicopedagogos realizan su trabajo de orientación de manera diferente y el modo en que podían entenderse esas posibles diferencias.

Metodología

Diseño y tipo de investigación

Esta es una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, de alcance descriptivo (Martínez, 2004; Packer, 2013). El enfoque etnográfico se orienta al análisis de la vida cotidiana de un grupo humano desde la perspectiva de sus miembros (Guber, 2001) y permite estudiar el conocimiento y los saberes en acción (Lave, 2019), como la actividad de los orientadores escolares.

Participantes

La muestra fue de tipo intencional, compuesta por seis orientadores escolares de igual número de colegios públicos de Bogotá: dos orientadores con formación pregradual en psicología, dos orientadoras con formación en trabajo social y dos orientadoras con formación pregradual en psicopedagogía. Esta selección permitió cumplir los objetivos de la investigación. El aspecto fundamental de esta muestra fue facilitar contrastes entre trayectorias disciplinares y analizar los matices de sus saberes. Los seis colegios presentaron más similitudes que diferencias; además de su carácter público, eran instituciones que atendían a estudiantes de sectores poblacionales en contextos adversos.

Instrumentos

Se llevaron a cabo tres técnicas de investigación: 1) observaciones participantes durante seis meses en cada institución, en total 72 visitas,

para describir las actividades de cada orientador escolar en su institución; 2) entrevistas semiestructuradas a cada orientador, en total 6, para profundizar en las prácticas y los saberes derivados del trabajo de observación, y 3) un grupo focal con los seis orientadores participantes para examinar la información recopilada, donde se fomentó una reflexión conjunta sobre sus saberes. La información obtenida fue transcrita, ordenada y codificada según las directrices del análisis del discurso, en especial, resaltando sus dimensiones pragmática y contextual (Alonso, 2007; Angermuller, 2019).

Procedimiento

Luego de los acuerdos de trabajo y confidencialidad con las seis instituciones y los orientadores participantes, se realizaron 72 visitas durante seis meses. En ellas se describieron las prácticas de cada uno de los orientadores. Posteriormente, con base en esa descripción, se entrevistó a cada orientador y se realizó un grupo focal con todos los participantes. Finalmente, se examinó la información desde la perspectiva del análisis del discurso, construyendo categorías analíticas emergentes y axiales.

Resultados

En primer lugar se describen los saberes de los participantes según su formación pregradual y la tipología mencionada, exponiendo algunas relaciones. En segundo lugar se contrastan todos los saberes en virtud de la formación pregradual de los orientadores, mediante las que se muestran diferencias y similitudes.

Saberes de orientadores escolares con formación pregradual en psicología

Un aspecto sobresaliente para el caso de los dos orientadores con pregrado en psicología fue la

necesidad de fundamentar sus acciones en evidencias. Estas se refieren a la recopilación de información cuantitativa o cualitativa para diseñar intervenciones coherentes. En sus actividades cotidianas se observó el uso de herramientas conceptuales y técnicas específicas de su formación disciplinar, algunas veces recurriendo a pruebas estandarizadas y otras diseñando cuestionarios o guiones de entrevistas. También se registraron actividades con esa misma lógica:

Esta mañana el orientador atendió en la oficina a una niña que tenía problemas con el cutting (cortarse la piel con objetos afilados). Luego de preguntarle generalidades, el orientador empezó a preguntar por las “áreas de ajuste”, que consiste en indagar por diferentes aspectos de la vida de una persona. Tenía un formato donde iba haciendo algunas anotaciones. Más adelante el orientador se centró en algunos aspectos emocionales que podrían estar causando esos comportamientos, y según esas respuestas, fue ofreciendo unas recomendaciones específicas (Nota de campo, Colegio 1).

Esta es una muestra de la aplicación de saberes disciplinares específicos de la psicología, en especial, de aquello concerniente a una entrevista individual típica. Sin embargo, ambos orientadores coincidieron en señalar (en las entrevistas), que no se trataba de actuar como psicólogos clínicos sino como orientadores escolares, argumentando principalmente que su trabajo no consiste en realizar procesos terapéuticos:

Eso es un error que cometen varios colegas, llevan la clínica —y sobre todo la clínica— a la escuela, esto no es la orientación, tampoco es la atención individual. Es decir, es necesario hacer intervenciones individuales, de acuerdo con la problemática que está surgiendo, pero la intención, digámoslo así, no es hacer una intervención netamente psicológica (Entrevista orientador-Psicólogo).

Por otra parte, fue evidente el liderazgo de los dos orientadores en sus instituciones, apoyado

en un conjunto de actitudes y reflexiones personales sobre su trabajo. Como un saber experiencial, ambos aprendieron que su rol no consiste en esperar consultantes en sus respectivas oficinas ni en posicionarse como superiores a los demás miembros de su comunidad escolar. En cambio, aprendieron a entenderse a sí mismos como otros funcionarios que mejoran las relaciones humanas en su institución. En varias ocasiones se registraron acciones en las que se dedujeron interacciones horizontales:

El orientador saluda al personal administrativo, uno por uno, al celador y a las señoras del servicio de aseo; se preguntan por cosas cotidianas dentro de la sala de dirección y rectoría. Hablan de carros algunas veces y del estado de sus carros, de por qué no se vienen en transporte público, de cosas pendientes por hacer en el trabajo, hacen bromas y se ríen, es un ambiente agradable y de confianza (Nota de campo, Colegio 2).

Esto es muy importante porque irrumpe algunas representaciones sobre los orientadores —psicólogos— en los contextos escolares, que reducen su actividad a la acción en una oficina. Además, es una manera de acercarse a las otras dependencias de los colegios, que en determinados casos apoyarán su trabajo. En todo caso, esta es una práctica desinteresada y muy personal. Aprender esta cercanía con los demás miembros de sus escuelas les costó a los dos varios años de experiencia y lo fueron consolidando con el trascurso del tiempo. Transformar las representaciones y expectativas de los miembros de una comunidad escolar sobre la orientación requiere varios saberes experienciales, entendidos como el producto de la reflexión sobre la vida cotidiana laboral.

Igualmente, los dos orientadores con formación en psicología aprendieron que la relación con los maestros de aula es fundamental para su actividad. Este también es un saber experiencial que les permite analizar algunos

rasgos personales de los maestros para brindarles apoyo. Incluso se registraron acciones y recomendaciones para ajustar contenidos curriculares en la planeación de las clases o en la incorporación de elementos contextuales:

Un ejercicio más fuerte es revisarles las planeaciones a los profesores, de ser “chismoso en las clases”, de decir: “mire profe podemos utilizar otra cosa”. Porque los profesores, muchos tienen la capacidad, pero también hay profesores que no son fanáticos del modelo educativo, y un modelo educativo como el que nosotros tenemos (...) exige flexibilidad cognitiva. Yo trabajo bajo los elementos de la vida cotidiana, yo no tengo que seguir mi plan estrictamente. Sí ocurrió algo en el país, lo incorporo (Entrevista, orientador-psicólogo).

En relación con los saberes curriculares, los dos orientadores coincidieron en analizar el impacto de las políticas educativas generales sobre su trabajo, y de aquellas particulares sobre la orientación escolar en Colombia. Es decir, en ambos existe un interés por pensar su actividad cotidiana como orientadores en función de la legislación correspondiente. Esta no es una preocupación constante, ni se presentó todos los días, pero sí se reflejó en algunos momentos de reflexión con otros colegas.

Entre los aspectos que caracterizan esa reflexión está la ambigüedad y amplitud de funciones asignadas en la legislación a los orientadores. Lo que ahora saben consiste en priorizar unas funciones sobre otras, en virtud de las necesidades concretas del colegio donde laboran. Esto requiere un conjunto de habilidades para considerar las características del entorno sociocultural e institucional donde trabajan para articularlas con las funciones designadas en la normatividad. Esta situación responde a una manera distinta de hacer políticas educativas, que prioriza la vida cotidiana de las instituciones escolares sobre los lineamientos más abstractos de los documentos oficiales (Ball et al., 2011).

Respecto a los saberes profesionales, entendidos como la reflexión sobre la educación y la pedagogía, los dos orientadores se refirieron con frecuencia al impacto de su trabajo en la formación de los estudiantes y al sentido de la orientación en la escuela. Lo que saben corresponde a la responsabilidad que implica intervenir en aspectos no cognitivos de los estudiantes y a la necesidad de mostrar la relevancia de su trabajo en esa institución. Sobre este particular será importante la agencia del propio orientador:

Hay muchos compañeros [orientadores] que terminan haciendo cualquier cosa porque no se posicionan y todo el mundo le dice que tiene que hacer. Entonces por ahí dicen: “es que la norma no es tan clara”. No, la norma ya lo tiene, usted es el que no se ha posicionado en su quehacer. Hay que posicionarlo, la orientación tiene un rol. Pero usted hágase necesario, posicione ahí, su rol es indispensable (Entrevista, orientador-psicólogo).

En general, los saberes de los orientadores participantes con formación pregradual en psicología se dirigen al uso frecuente de su formación disciplinar, acompañados de una constante reflexión que configura varios saberes experienciales. La reflexión sobre la experiencia es muy importante porque fundamenta un tipo de conocimiento especial, ligado a elementos identitarios de los dos orientadores y que, además, incluye su concepción sobre la relación entre psicología y orientación escolar. Tanto los saberes curriculares como los profesionales sobre los discursos que circulan en y sobre la escuela, la educación y la pedagogía, consisten en difundir la relevancia de la orientación escolar en el sistema educativo colombiano.

El registro etnográfico de actividades mostró un claro uso y apropiación de la formación disciplinar en psicología. Dicho de otra manera, las actividades de los dos orientadores estaban caracterizadas por la puesta en práctica de la

psicología, que se ajustaba a distintas situaciones relativas a la orientación; como la consulta individual, la contención emocional, el trabajo en grupo y el diseño de indicadores para monitorear situaciones y prevenir problemas.

Saberes de orientadoras escolares con formación pregradual en trabajo social

Los saberes de las dos orientadoras con formación pregradual en trabajo social estaban fundamentados principalmente en la búsqueda de la transformación social. Esta es una intención indirecta, mediada por la escuela, en la que los discursos y las prácticas de ambas tenían ese propósito, casi teleológico. De esa manera, la escuela se entiende como un campo de acción del trabajo social desde donde se proyectan técnicas de acción comunitaria. La labor propia como orientadoras adquiere sentido en esa intención:

Luego entro en mi rol de orientadora descubriéndome y en algún momento digo: “yo no estoy haciendo aquí realmente procesos de transformación que era lo que yo llegué a hacer en la escuela”. Y entonces después de pasar la crisis entro y digo: “bueno, ¿yo porque no estoy haciendo eso?”. Y empiezo a leer sobre las normas de orientación, sobre la historia de la orientación, sobre pedagogía. Y entonces digo: “bueno, yo vengo realmente de un proceso como de educación popular y quiero empezar a hacerlo también acá [en la escuela], unos acercamientos para transformar”. Yo no quería ahí solo recibir un salario e irme (Entrevista orientadora-trabajadora social).

Esta finalidad es un saber curricular debido a que es una adaptación a la escuela del cambio societal promovido en el núcleo del trabajo social. Las dos orientadoras sabían que su labor, en últimas, tenía ese propósito. Este se refleja en la prevalencia de actividades grupales sobre individuales para analizar asuntos relativos al orden social, al fortalecimiento de lazos comunitarios

y al análisis del contexto sociopolítico. Para las dos era importante fomentar la relación entre escuela y familia a través de reuniones con padres y madres, en las que en ocasiones también participaban estudiantes:

En la reunión con la orientadora se dividieron todos [los padres y las madres] por barrios y debían dibujar su casa en un mapa que realizó la docente de apoyo psicosocial. Ellos debían resaltar los lugares para la recreación, el uso o el espacio público. Se colocó la canción “de dónde vengo yo” de [la agrupación] Chocquibtown, para que todos dijeran su procedencia, es decir, reconocieran su territorio y ubicaran sus viviendas. Los padres y las madres realizaron el taller y se veían felices, se reían con sus vecinos mientras escribían cómo es el barrio en cuanto a seguridad, vías, accesos, espacio público y organización, además de las instituciones que estuvieran cercanas (Nota de campo, Colegio 3).

Pese a la prevalencia de actividades grupales, las dos orientadoras también debían atender casos individuales. Los registros etnográficos mostraron que la mayoría de las veces se realizaba contención emocional, aunque más como consejería que como exploración sistemática de la situación. Este es un saber experiencial que las dos fueron aprendiendo in situ o consultando literatura especializada en psicología clínica. Para esto también se apoyaban en programas de la Secretaría de Educación de la ciudad o en guías específicas sobre educación emocional. Con el tiempo reconocieron la importancia de esta dimensión humana en la escuela:

Yo creo que el orientador no solo debe enfocarse en esa atención individual, sino que también debe asumir los procesos pedagógicos, y también del desarrollo emocional. Yo creo que un aporte grande que uno hace en términos de tiempo con los chicos es en esa parte emocional, el manejo de emociones, en la integración de las emociones porque no solo es controlarlas, es integrarlas y entenderlas (Entrevista, orientadora-trabajadora social).

También se documentó otro saber experiencial relativo al afrontamiento de contingencias cotidianas: las habilidades para lidiar con situaciones imprevistas que aparecen durante el trabajo. Aunque las dos orientadoras diseñan cronogramas, horarios de atención y, en general, toda una estructura para organizar sus actividades, en la cotidianidad escolar se presentaban problemas que debían resolverse con urgencia. No es sencillo articular la planeación con las contingencias. Sin embargo, las orientadoras paulatinamente aprendieron a separar espacios para este tipo de situaciones sin omitir lo planeado a corto y mediano plazo. Es como si se planeara la atención a las contingencias. A esto se suman las expectativas de los maestros de aula quienes esperan soluciones de los problemas estudiantiles en muy poco tiempo.

Respecto a los saberes curriculares asociados con los discursos que circulan en la institución escolar, las orientadoras con formación pregradual en trabajo social recalcaron dos aspectos: la inclusión de los derechos humanos como eje transversal en las prácticas escolares y la necesidad de fortalecer las relaciones de la escuela con otras instituciones. Ellas saben que tanto los derechos humanos como las alianzas interinstitucionales conforman una red en la que su actividad como orientadoras tendrá más sentido:

Se está responsabilizando a la escuela en todo lo que está pasando y eso no puede ser así. Hay otras entidades, hay un sector salud, protección, una cantidad de cosas que también son profesionales para hacer eso. Entonces yo también pienso que ellos [los funcionarios de la secretaría de educación] a nosotros nos han capacitado frente al tema de alertas, actualización frente a cómo hacer las denuncias en las comisarías [de familia], todo eso. Los colegios deben, —y yo le dije también a una comisaría otra vez—, ¡deben! Es que esa es la palabra que a mí me parece tan cuestionarte: —deben— ¿por qué no hacemos un trabajo en equipo? (Entrevista, orientadora-trabajadora social).

Las dos orientadoras aprendieron que ese tipo de alianzas benefician su trabajo, en especial, aquellos acuerdos con instituciones dedicadas al cuidado de la salud mental. Igualmente, el fomento de los derechos humanos en sus prácticas se articula con el derecho a la educación, que en conjunto reducirían la desigualdad social. Esto fundamentó varios saberes profesionales relativos a la atención de los aspectos psicosociales en los procesos educativos y a la reflexión sobre sus funciones en la legislación vigente:

Creo que la educación cambió también en los últimos treinta años; a partir de que se construyeron los muros físicos de las escuelas. Entonces se convierte en una institución que ya no es parte de una comunidad. Entonces ahora el maestro es el funcionario público y ya no el líder de la comunidad como lo era antes, o como se puede ver en las zonas rurales. Yo siento que los orientadores deberíamos un poco trascender esa dinámica de estar solamente en una oficina, solamente adentro del colegio. Si queremos transformar y no solamente incidir en el niño, no solamente incidir en el maestro; debemos creer que podemos hacer algo más en esa reconstrucción de tejido social que tiene la comunidad (Entrevista, orientadora-trabajadora social).

En general, los saberes de las orientadoras participantes con formación en trabajo social se basan en la reflexión curricular que cuestiona los discursos que circulan sobre la escuela. El registro etnográfico mostró una búsqueda por la transformación de las condiciones sociales de las familias de los estudiantes y sus comunidades, como un referente que fundamenta sus actividades en la orientación. De igual modo, la preocupación constante por el contexto político y su incidencia en las prácticas escolares producen saberes profesionales sobre el análisis del papel de esa institución en la reproducción o transformación social (Pérez Gómez, 2009).

Los saberes experienciales de las dos orientadoras también fueron recurrentes. La decidida

reflexión sobre sus actividades, que supera la descripción anecdótica, produce un tipo de conocimiento basado en la incorporación de los elementos característicos del entorno social en las que ambas se desempeñan. La intervención psicosocial centrada en el análisis de factores de riesgo para la población estudiantil fue constantemente enriquecida por tales reflexiones. Su epicentro fue el cuestionamiento de la función social de la institución escolar y, en particular, del papel que ellas desempeñan como orientadoras.

Saberes de orientadoras escolares con formación pregradual en psicopedagogía

Los saberes de las dos orientadoras con formación en psicopedagogía, que en Colombia corresponde a un grado de maestras o profesoras, estuvieron fundamentados principalmente en la reflexión sobre sus actividades cotidianas. En diversas ocasiones se referían a sus labores, no en términos normativos o conceptuales, sino en virtud de la utilidad que encontraban para su trabajo. Es decir, ellas explicaban su actividad como orientadoras más en términos prácticos que legislativos o teóricos. Dichas reflexiones también tenían un alto componente personal, percibido como una cualidad imprescindible para el trabajo en orientación:

¿Lo que uno no debería hacer [en orientación]? ¡Repartir los refrigerios! Hay muchas funciones que no son del orientador, pero yo no me quedo ahí en el problema, yo veo la oportunidad y busco la forma de sacarle el jugo. Por ejemplo, nosotros ahorita tenemos que apoyar en este colegio en particular la aplicación de la evaluación docente...es lo que tengo que hacer hoy, pero ¿yo que hago ahí en ese caso? Yo no me voy a clavar la responsabilidad de la evaluación de los profes, sino que hay un proyecto de calidad que está liderando el coordinador. Entonces yo le digo: “venga coordinador, yo le ayudo en la aplicación”. Eso no me toca a mí, tampoco le toca directamente a él, pero eso nos permi-

te identificar si la evaluación o la percepción que tiene el chico corresponde a una evaluación más general de los profes (Entrevista, orientadora-psicopedagoga).

Estas reflexiones, ligadas a los aspectos personales, constituyen saberes experienciales en las dos orientadoras. Lo que ellas saben sobre la orientación lo han aprendido durante su ejercicio profesional, no del uso de conceptos provenientes de la psicopedagogía. Una posible explicación de este vacío conceptual reside en la dispersión y las contradicciones que ese campo disciplinar ha tenido en Colombia (Rodríguez & Zapata, 2011). Además, en variadas ocasiones sus prácticas se basaban en experiencias personales:

Hoy en el colegio la orientadora atendió a un niño que tenía diabetes. Ya lo había revisado la enfermera, sin embargo, ella se reunió con él y le dio una serie de recomendaciones: cómo manejar las alteraciones, lo que debía comer, y también cómo manejar algunos síntomas. Ella le decía que esas recomendaciones funcionaban porque su pareja sentimental con quien lleva viviendo más de veinte años, las ha seguido, y ha cambiado, y eso hace que sepa mucho sobre esto (Nota de campo, Colegio 4).

Otro saber experiencial reiterativo para ambas estuvo asociado a lo que aprendieron sobre los procedimientos de gestión interinstitucional. Saber qué hacer en casos especiales o con perfiles específicos de los estudiantes era importante porque les permitía establecer funciones y límites para la amplitud y variedad de situaciones. Dichas relaciones interinstitucionales a veces se enmarcaban en la colaboración mutua y a veces en el apoyo unilateral, según la gravedad del caso. Esto también implicaba una contradicción entre algunas teorías sobre la orientación escolar que estudiaron en el pregrado y su práctica cotidiana:

Entonces a mí me toca decir en un caso de abuso sexual (que me duele) —¿Qué es lo que debo hacer

por esa familia y por el chico? — movilizar la denuncia, movilizar que tenga atención por psicología, que esta chica tenga la atención y hasta ahí llego. Antes, cuando no entendía, cuando creía que era una salvadora, ese cuento que le meten en la universidad, que la orientación es para ayudar, y nosotras no lo somos. A veces es mucho lo que uno quisiera hacer, pero cuando por ejemplo es un tema de lo legal, hay que perderle el miedo a hacer lo que tengo que hacer y decirles a las familias lo que tengo que hacer. Ese es un indicador con el que a mí me miden, es mi trabajo (Entrevista, orientadora-psicopedagoga).

Los procedimientos concretos en casos tan graves como el del abuso sexual infantil los aprendieron solo durante la vida laboral, cuando revisaban los protocolos que las entidades gubernamentales habían prescrito. Esto es preocupante debido a la naturaleza de dichos eventos y la responsabilidad correspondiente. Para las dos orientadoras la gestión institucional constituye un saber experiencial porque es un conocimiento práctico que tiene como marco la normatividad y se adapta según las circunstancias de cada caso. Con el tiempo desarrollaron habilidades para ese tipo de gestión, así como para consolidar acuerdos con otras instituciones, como colegios, hospitales y comisarías de familias, que en últimas eran apoyos para su trabajo.

De otra parte, también como un saber experiencial, las orientadoras con formación pregradual en psicopedagogía trataban constantemente de vincular su trabajo con los maestros de aula. Contrario a lo esperado, debido a que ellas también tienen formación como maestras, lograr ese vínculo era difícil. Ambas señalaron que no todos los maestros de aula están dispuestos a apoyarlas, por lo tanto, aprendieron a identificar a aquellos que sí podrían hacerlo. Es usual que los maestros muestren una prevención debido a sus expectativas respecto a la actividad de la orientación escolar:

Lo que se busca es un trabajo en equipo. Como todo, es un poco difícil porque pues los profes tienen sus tradiciones. El primer choque que me pasó acá fue duro porque había profes que me decían a mí: “¿Y es que usted va a venir acá a enseñarme cómo trabajar cuando llevo 25 años trabajando? ¿Me va a sacar de mis clases?”. Y yo [les decía]: “No profes tranquilos, vámonos conociendo. La idea es que pueda aportarles algo también a partir de lo que yo veo desde esa mirada externa”. Entonces sí suele ser un poco complejo. Y digamos este año he tenido como algunas diferencias con algunos profes porque precisamente se mantienen algunas tradiciones (Entrevista, orientadora-psicopedagoga).

Durante el trabajo de campo etnográfico fue difícil identificar saberes disciplinares en práctica para el caso de las dos orientadoras psicopedagogas. Más allá de referencias conceptuales difusas, o en algunos casos, a lugares comunes sobre el mundo de la educación y la pedagogía, no se registraron este tipo de saberes. Incluso, una de ellas, quien en su colegio es parte de un equipo de varios profesionales (psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional), comentó que le fue muy difícil encontrar su lugar en medio de ellos, lo que se refleja en la pregunta ¿qué es lo específico de la psicopedagogía? Una situación ocurrida en el colegio lo ilustra:

En la reunión semanal de los profesores se discutió sobre el trabajo de la orientadora. La mayoría se referían a ella como “la psicopedagoga”. Varios profesores manifestaron que la psicopedagoga debe apoyar y acompañar todas las “salidas pedagógicas” de la institución porque, según ellos, ella tiene la competencia para hacerlo. Sin embargo, la orientadora se niega argumentando que cualquier profesor puede hacerlo y que además, su carga laboral se lo impediría. Los profesores lo aceptan sin estar completamente convencidos (Nota de campo, Colegio 6).

Respecto a los saberes curriculares y profesionales de las dos orientadoras, se documentaron opiniones aisladas sobre sus funciones de acuerdo con la

legislación y al sentido humano de la formación en la escuela. Más que una reflexión conceptual profunda, estos saberes correspondían a análisis personales sobre las discusiones contemporáneas de la institución escolar y a la necesidad de impulsar la educación emocional de los estudiantes, sin demeritar su formación cognitiva.

En general, los saberes de las orientadoras participantes con formación pregradual en psicopedagogía están cimentados en sus experiencias laborales. La dificultad para identificar sus saberes disciplinares, curriculares y profesionales, debido a la excesiva prevalencia de los saberes de tipo experiencial, muestra cierta ambigüedad en su formación como maestras y en la especificidad de la psicopedagogía. Debido a esto, sus experiencias personales también influyen en sus actividades como orientadoras, lo que a su vez, amplía la heterogeneidad de prácticas para afrontar los problemas y las situaciones cotidianas de su trabajo.

Contraste de saberes de los orientadores participantes según su formación pregradual

Un propósito de esta investigación fue comparar los saberes de los orientadores participantes en virtud de la variación en su formación pregradual. Dicha comparación se entendió como una manera de identificar aspectos comunes y diferentes. Entre los aspectos comunes se destaca la predominancia general de los saberes experienciales de los orientadores, resultado del conocimiento práctico respecto a sus actividades cotidianas. A su vez, dicho conocimiento está marcadamente influenciado por las condiciones sociales, culturales e institucionales del colegio donde cada uno trabaja. Las diferencias se sintetizan subrayando el tipo de saber preponderante para cada dupla de participantes así: en los orientadores con formación pregradual en psicología se destacó su saber

disciplinar, en las orientadoras con formación pregradual en trabajo social sobresalió su saber curricular y en las orientadoras con formación pregradual en psicopedagogía se enfatizó su saber experiencial.

La predominancia general de los saberes experienciales se construye sobre la reflexión de las labores que se realizan. En particular, se destacó la forma en que los orientadores aprenden a relacionarse con los maestros de aula, a llevar a cabo procesos de gestión al interior del colegio y con otras instituciones y a solucionar imprevistos como parte sustancial de su trabajo. Tanto en las observaciones participantes, como en las entrevistas y en el grupo focal se presentaron incontables referencias a este tipo de saberes para explicar o fundamentar sus actividades. En todo caso, se reiteró la predisposición de los orientadores participantes a pensar con profundidad su labor en la institución escolar.

Las diferencias en los saberes se explican según el grado de densidad disciplinar de la formación pregradual de los orientadores. Entre la psicología, el trabajo social y la psicopedagogía, en Colombia, la primera muestra una tradición conceptual más consolidada que las otras dos. Eso permite entender por qué se destacaron los saberes disciplinares en los orientadores-psicólogos, la prevalencia de los saberes curriculares en las orientadoras-trabajadoras sociales y el énfasis en los saberes experienciales de las orientadoras-psicopedagogas. En otras palabras, para llevar a cabo su trabajo en orientación, los psicólogos tienden a usar más lo que aprendieron en su pregrado, las trabajadoras sociales a poner en práctica su ideal transformador de la sociedad, y las psicopedagogas tienden a basarse más en el análisis de sus experiencias personales in situ. Sin embargo, se documentó también una tendencia en todos los participantes a apoyarse en conocimientos y prácticas basadas en la psicología.

Respecto a los saberes profesionales, que en realidad son reflexiones sobre el mundo de la educación y la pedagogía, se encontraron varias similitudes en los participantes. Aquí se documentaron prácticas y conocimientos sobre el papel de la orientación en la institución escolar, la autoformación en redes o colectivos gremiales y la dimensión puramente formativa de su actividad. Los participantes en esta investigación coincidieron en señalar la relevancia de su trabajo en la escuela, dirigido a apoyar los aspectos no cognitivos en la experiencia escolar de los estudiantes. La autoformación en gremios de orientadores constituye una fuente de conocimiento que, con sus problemas y aciertos, es una base para pensar con más detenimiento una eventual especificidad conceptual de la orientación escolar en Colombia. La labor formativa de los orientadores se centró en los aspectos emocionales y éticos de los estudiantes, así como en el fomento de la conciencia ciudadana o la manera de entender los problemas sociales circundantes en todos los miembros de sus respectivas comunidades escolares.

Por último, fue importante en todos los orientadores la referencia frecuente a los factores contextuales para describir y realizar su trabajo. Durante el grupo focal hubo una reflexión extensa sobre este asunto:

La orientación que tú narras (dirigiéndose a la opinión de otra orientadora) es una orientación distinta a la que yo me imagino. Entonces yo digo, “ah bueno, lo que pasa es que ella tiene un contexto distinto al que tengo yo para hacer la labor de orientación”. Entonces pienso que el contexto son unas condiciones que no dependen de ti como individuo, sino que están de una manera puestas por la suma de otros, por diferentes circunstancias (Grupo focal, orientadora-trabajadora social).

La contextualización de la orientación escolar refleja una paradoja que debe ser pensada con

mayor profundidad. Por una parte se insiste en la necesidad de una base disciplinar exclusiva y, por otra, se reclama su contextualización situada. Las posibilidades para superar esta aparente contradicción se reflejaron en los saberes y en las prácticas de los orientadores participantes de esta investigación. Las tendencias que se presentaron muestran ciertas prevalencias que, sin embargo, se entremezclan con los saberes y conocimientos en acción de todos los orientadores participantes (Lave, 2019).

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar y comparar los saberes de orientadores escolares de colegios públicos de Bogotá, mediante la tipología propuesta por Tardif (2004). Si bien este es un marco teórico construido para el análisis del pensamiento de los maestros de aula, su uso para estudiar los saberes y la práctica de los orientadores escolares fue fructífera. A través de este marco se logró identificar aspectos comunes y diferentes. Aunque en general los psicólogos, las trabajadoras sociales y las psicopedagogas realizan su trabajo de orientación principalmente con base en sus saberes experienciales, existen diferencias en cuanto a la influencia de su formación pregradual en su trabajo cotidiano. Los psicólogos ponen en práctica más su saber disciplinar, las trabajadoras sociales su saber curricular y las psicopedagogas su saber experiencial. En otras palabras, los psicólogos tienden a usar lo que aprendieron en su pregrado, las trabajadoras sociales a articular su trabajo con la transformación socio comunitaria, y las psicopedagogas tienden a basarse más en su experiencia in situ.

Estas diferencias se explican en función de la especificidad de cada una de las tres profesiones y, por su afinidad con las necesidades de la orientación escolar. Es esperable que los fundamentos epistemológicos y ontológicos de cada

una influyan en la forma como cada profesional razona y enfrenta los problemas de su trabajo como orientador. Sin embargo, el hecho de que esas diferencias estén supeditadas a los saberes experienciales, asociados a la reflexión sobre la práctica, es una muestra de que se aprende a ser orientador más durante la actividad profesional que durante la formación en cada uno de los tres pregrados. Por consiguiente, en vez de enfatizar en las diferencias de formación pregradual, es más recomendable analizar los distintos aspectos del conocimiento que un orientador escolar necesita para fundamentar y llevar a cabo su trabajo en la práctica cotidiana.

Los resultados de esta investigación coinciden con los de los estudios internacionales sobre la formación pregradual de los orientadores y su práctica en contexto (Arfasa & Weldmeskel, 2020; de Lima et al., 2014; Fathoni et al., 2021; Hatunoğlu, 2021; Hearne & Neary, 2021; Kamm et al., 2020; Noriega, 2018; Popov & Spasenović, 2020). Aunque la orientación escolar en sí misma no es una disciplina, se sustenta en varias disciplinas que convergen en ella. Para el caso colombiano, prevalecen los saberes psicológicos —que como era de esperarse— los exhibieron preponderantemente los orientadores escolares con formación pregradual en la psicología. Las orientadoras con formación pregradual en trabajo social y en psicopedagogía también los exhibieron, aunque en menor grado; ellas mostraron una predisposición a consultar literatura psicológica especializada sobre asuntos relativos a las emociones y al comportamiento humano.

¿Es esta una forma de psicologización de la orientación escolar? Desde luego que no. Primero, la psicología no implica la psicopatología, que es uno de los imaginarios más arraigados en el público y los maestros (Hernández, 2012; Valdés, 2022). La influencia de la psicología se extiende hasta las teorías sobre interacción

social, cognición y emoción. Segundo, si bien existe una tendencia a recurrir a saberes y prácticas psicológicas en la orientación, no significa que esos sean los únicos saberes, como se describió en la sección anterior. Incluso, los saberes curriculares y profesionales, según la tipología señalada, adquirieron bastante relevancia en la actividad de los orientadores participantes.

La producción de los saberes curriculares y profesionales, que atañen a los discursos sobre la escuela, la educación y la pedagogía, pueden entenderse como producto de un proceso de escolarización del profesional que se desempeña como orientador. Este proceso consiste en aprender, interpretar, adaptarse y, en algunas ocasiones, resistir las reglas implícitas del funcionamiento de la institución escolar. De allí las críticas a las funciones normativas de los orientadores en los colegios, que se refleja en la convicción de que sin importar su pregrado, los orientadores tienen la formación necesaria para desempeñarse en ese cargo (Hernández, 2020). No podría ser de otro modo debido a que, en realidad, ninguno de los profesionales en psicología, trabajo social y psicopedagogía están totalmente preparados desde sus pregrados para la actividad de la orientación en la escuela. Dicho de otra manera, los orientadores consideran que si están preparados para responder a sus funciones no por su formación pregradual, sino por lo que saben y han aprendido durante su experiencia profesional. El proceso de escolarización de los orientadores se refiere al modo como una psicóloga, una trabajadora social y una psicopedagoga se enfrentan y adaptan al mundo escolar.

Por estas razones será importante dirigir investigaciones para documentar y analizar los procesos de aprendizaje de conocimientos y saberes de esa labor durante la actividad in situ. Tanto la autoformación mediante redes o colectivos de orientadores, como la reflexión individual sobre las actividades de la orientación podrían

ser focos de análisis para mejorar la comprensión de estos fenómenos desde una perspectiva más pedagógica. Asimismo, la cuestión de la influencia formativa en los estudiantes será relevante, entre otras razones, porque así se podrán fundamentar sus actividades en función de su práctica. Un orientador se siente más seguro de su preparación para su trabajo cuanto más haya analizado sus experiencias cotidianas.

Conclusiones

El contraste entre la formación pregradual y la actividad profesional de los orientadores participantes muestra una prevalencia general de sus saberes experienciales sobre las diferencias de su formación en sus respectivas profesiones. Es decir, mientras que los psicólogos tienden a aplicar las técnicas propias de su profesión y las trabajadoras sociales tratan de transformar las comunidades y las psicopedagogas enfatizan en sus saberes experienciales, todos enfrentan y adaptan sus saberes y conocimientos a las particularidades del mundo escolar y de la orientación. Esto significa que para ser orientador escolar es necesario, pero no suficiente, saber de psicología, trabajo social y psicopedagogía. De estas tres profesiones sobresale la necesidad de saber y conocer sobre psicología, en virtud de las situaciones más frecuentes de la orientación escolar.

La prevalencia de los saberes experienciales, o aquellos derivados de la reflexión sobre la práctica, se explica por la exigencia latente a los orientadores por realizar su trabajo en relación con las condiciones socioculturales de la institución donde trabajan. Como resultado, cada orientador u orientadora combina su formación pregradual con las características contextuales de su colegio y sus propias creencias sobre el sentido de la educación y la pedagogía. Además, esta combinación configura una base para revalorar las teorías de la orientación escolar para reducir sus brechas frente a la práctica cotidiana (Sultana,

2023). Sin duda, la base para desarrollar teorías con mayor poder explicativo y comprensivo sobre la orientación escolar se encuentra en la descripción de sus prácticas contextualizadas.

Aquello que saben los orientadores escolares lo aprenden principalmente durante su actividad profesional y gracias a la reflexión de sus labores cotidianas. Este es un tipo de aprendizaje basado en la participación social de las actividades donde ellos realizan su trabajo (Rogoff, 1997). Por lo tanto, se recomienda estudiar más la actividad in situ de los orientadores para mejorar su formación en los pregrados correspondientes y, en ese sentido, se sugiere también focalizar investigaciones en la construcción de sus saberes experienciales. La perspectiva de los propios orientadores de su trabajo y la descripción de su práctica en la escuela constituyen fuentes de conocimiento legítimas.

En últimas de lo que se trata es de entender el conocimiento y los saberes que se requieren para desempeñarse de la mejor manera posible como orientador u orientadora escolar para, de esa manera, acompañar adecuadamente a estudiantes, maestros y padres de familia. El contraste entre su formación pregradual y su actividad profesional muestra que es importante entender la formación de los orientadores durante su práctica para incidir en los contenidos que existen en los pregrados de psicología, trabajo social y psicopedagogía. También podría usarse esa comprensión para diseñar posgrados específicos en orientación escolar o para perfeccionar la formación en ejercicio de los orientadores escolares del país. En realidad, toda esta combinación de saberes y prácticas heterogéneas muestra una reconfiguración de la orientación escolar en Colombia en función de su práctica situada.

Referencias

- Alonso, L. (2007). Sujeto y discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Síntesis.
- Angermuller, J. (2019). Análisis del discurso después del estructuralismo. Los enunciados polifónicos en el espacio social. En B. Herzog & J. Ruíz (Eds.). *Análisis sociológico del discurso. Enfoques, métodos y procedimientos* (pp. 101-124). Universitat de València.
- Arfasa, A. & Weldmeskel, F. (2020). Practices and challenges of guidance and counseling services in secondary schools. *Emerging Science Journal*, 4(3), 183-191. <https://doi.org/10.28991/esj-2020-01222>
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2011). *How schools do policy.: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Borja, C. (2019). Orientador(A) escolar más que un pedagogo/q: ¿Un cambio de Paradigma?, o solamente un cambio en nuestras funciones. *Revista Educación y Ciudad*, (37), 73-90. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>
- Fathoni, A., Muhibbin, A., Arifin, Z., Habiby, W. & Ismail, M. (2021). Implementation of guidance and counseling services to Muhammadiyah elementary schools, Surakarta, provincial central Java, Indonesia. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(1), 177-184. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/249471/169470>
- Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las “teorías y creencias del profesor”. *Revista Española de Pedagogía*, 49(189), 287-325.
- González, J., Meza, A., Sandoval, M., Pérez, E., Hurtado, L. & Salcedo, M. (2018). *Pasado y presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia*. Red Distrital de Docentes Orientadores.
- Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. Morata.
- Hatunoğlu, B. (2021). The impressions of school managers on psychological counseling and guidance services: A descriptive study. *African Educational Research Journal*, 9(1), 160-167. <https://doi.org/10.30918/aerj.91.21.021>

- Hearne, L. & Neary, S. (2021). Let's talk about career guidance in secondary schools! A consideration of the professional capital of school staff in Ireland and England. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09424-5>
- Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. Un análisis desde el caso colombiano. En Gloria Marciales (Ed.), *Psicología educativa: trayectorias, convergencias y vórtices*. (pp. 25-63). Pontificia Editorial Javeriana.
- Hernández, O. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 131-144 <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294>
- Kamm, C., Gebhardt, A., Gonon, P., Brühwiler, C. & Dernbach-Stolz, S. (2020). Learners' perceptions of a career guidance curriculum in different school-based support systems in Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(3), 375-395. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1610474>
- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life. Access, participation, and changing practice*. Cambridge University Press.
- de Lima, C., Borges, M., Prado, S. & Souza, B. (2014). Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 67-75. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100007>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Noriega, J. (2018). Equipos de orientación escolar y promoción de salud en escuelas. *Orientación y Sociedad*, 18(2), 195-215.
- Packer, M. (2013). *La ciencia en la investigación cualitativa*. Uniandes.

- Pérez Gómez, Á. (2009). *Las funciones sociales de la escuela. De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Popov, N. & Spasenović, V. (2020). School counseling: A comparative study in 12 countries. *BCES Conference Books*, 18(1), 34-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608402.pdf>
- Rodríguez, F. & Zapata, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 127-132. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, del Río & Álvarez (Comps.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 115-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal.
- Sultana, R. (2023). For a postcolonial turn in career guidance: the dialectic between universalism and localisms. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(2), 262-273, <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1837727>
- Sobrado, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: modelos y procesos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.2.2.6332>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Paidós.
- Valdés, C. (2022). Entre sujetos disciplinares y sujetos de rendimiento. Un reto para la psicología de la educación. *Tesis Psicológica*, 17(2). 1-21.