

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

Andrea Vargas Fajardo^[1]

Universitat Autònoma de Barcelona- Doctorat en Psicologia de l'Educació

Paula Mayoral Serrat

Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de
 l'Esport, Blanquerna

Maribel Cano Ortiz

Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i 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

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

Este artículo tiene como objetivo describir 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 acompañaron 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 y se empleó el modelo de entrevista multimodal. Los incidentes críticos encontrados durante el proceso de formación reportan mayoritariamente dificultades con la organización y gestión del tiempo. Los incidentes críticos presentes durante el asesoramiento a las instituciones educativas, se refieren a las dificultades de comunicación entre los distintos actores respecto a la comprensión de roles, tareas y las resistencias que en general presentaron los docentes y el equipo directivo frente al asesoramiento. Los asesores definen su identidad profesional principalmente bajo los perfiles de facilitador, mentor y formador. Finalmente, se encontraron experiencias de aprendizaje relacionadas con la gestión de técnicas 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 reflexiones en torno a las funciones, identidad y experiencias de aprendizaje de los asesores.

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

Abstract

Critical incidents and identity profiles of academic counselors in Colombia: Cases analysis

The aim of this article is to describe 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 and the multimodal interview model 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. Finally we found learning experiences 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 donde 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 (Porras, *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 inter-jueces 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.

Dimensiones de análisis	Categorías	Descripción
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

Categoría	Descripción
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.

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 cuáles 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 1.

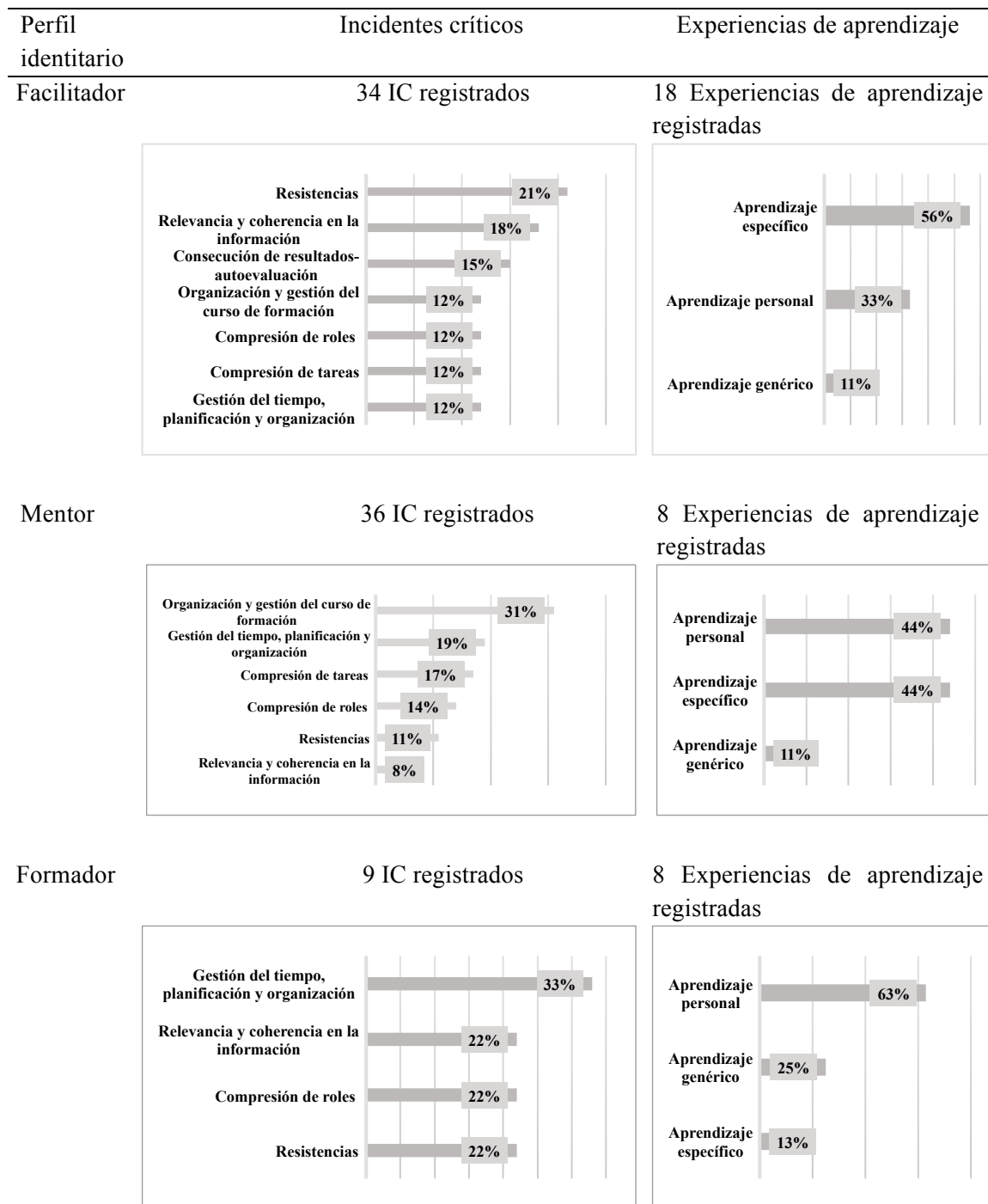


Figura 1. Perfiles identitarios, incidentes críticos y experiencias de aprendizaje más frecuentes.

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

proporció, a saber: organizació 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 Bulgarian Comparative Education Society (BCES). <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>

Nota:

[1] Becaria del programa Pasaporte a la ciencia. Foco-sociedad, retos país- ICETEX. No.0211128809-0-2018. Becaria de Colfuturo. No. 52805749-2018.

Correspondencia con las autoras: *Andrea Vargas Fajardo*. E-mail: andreavarfa@gmail.com. *Paula Mayoral Serrat*. E-mail: mariapaulams@blanquerna.url.edu. *Maribel Cano Ortiz*. E-mail: maribelco@blanquerna.url.edu *Ivonne Adriana Raballaty*. E-mail: proferaballaty@gmail.com