

# Incidents crítics i perfils identitaris d'assessors acadèmics a Colòmbia: anàlisi de casos

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

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 Raballat**

Universidad de la Salle

**Rebut:** 04.07.21 – **Acceptat:** 14.10.21 – **Publicat:** maig 2022

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

## Resum

### Incidents crítics i perfils identitaris d'assessors acadèmics a Colòmbia: anàlisi de casos

Aquest article té com a objectiu descriure els incidents crítics d'un grup d'assessors acadèmics, els seus perfils identitaris i experiències d'aprenentatge pel que fa als incidents crítics afrontats durant un programa d'assessorament acadèmic, desenvolupat a la ciutat de Bogotá, Colòmbia. La mostra es va compondre de 13 assessors que acompanyaven 117 institucions educatives públiques, cadascun amb nou centres per assessorar. En aquesta investigació es van considerar les característiques d'un estudi qualitatiu de caràcter descriptiu-explicatiu. Es va emprar el model d'entrevista multimodal. Els incidents crítics trobats durant el moment de formació reporten majoritàriament dificultats amb l'organització i gestió del temps. Quant als incidents crítics presents durant l'assessorament a les institucions educatives, es destaquen les dificultats per factors comunicatius entre els diferents actors per a la comprensió de rols, tasques i les resistències que en general van presentar els docents i equip directiu davant de l'assessorament. Els assessors defineixen la seva identitat professional principalment sota els perfils de facilitador, mentor i formador. Finalment, es van trobar experiències d'aprenentatge relacionades amb la gestió de tècniques pròpies de l'assessorament i del propi coneixement. Els resultats evidencien necessitats formatives dels assessors tant en el camp disciplinar específic de l'assessorament com en la gestió de les pròpies emocions. També es mostra que treure a la llum els incidents crítics presents en contextos d'assessorament acadèmic, propicia espais dialògics que promouen discussions al voltant de les funcions, identitat i experiències d'aprenentatge dels assessors.

**Paraules clau:** Assessorament acadèmic, Experiències d'aprenentatge, Identitat professional, Incidents crítics

### 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

## Introducció

La recerca en l'àmbit de l'assessorament i l'orientació educativa se centra en múltiples temàtiques, però actualment està prenent rellevància l'estudi de la identitat de l'assessor. Són nombrosos els estudis centrats en la identitat dels estudiants universitaris i la seva incidència en els processos d'aprenentatge, i en la identitat dels professors universitaris i de secundària (Monereo i Badia, 2020), on els resultats apunten al fet que el coneixement, la conceptualització i la reflexió sobre la identitat propicien espais dialògics i canvis sostenibles en els escenaris educatius (Weise i Monereo, 2018). No obstant això, no hi ha pràcticament investigacions que estudiïn la identitat dels assessors quan aquests són docents de l'àrea de coneixement de les llengües estrangeres. En aquest sentit, el nostre estudi descriu els trets identitaris d'un grup de professionals en educació (especialistes en bilingüisme) que es dediquen a l'assessorament acadèmic en centres educatius públics de Colòmbia.

El *Ministerio de Educación Nacional* a Colòmbia implementa actualitzacions curriculars i en general convoca a professionals i docents en camps disciplinaris específics, anomenats “docent orientador” o “assessor acadèmic” per a dur a terme activitats d'assessorament acadèmic en algunes institucions educatives. Això no passa en el context europeu i americà on aquests processos són liderats per orientadors educatius, psicopedagogs, pedagogs o psicòlegs que treballen a temps complet o parcial en les institucions educatives de caràcter públic o privat (Agahe *et al.*, 2019; Cano *et al.*, 2013; Onrubia i Minguela, 2020; Popov i Spasenovic, 2020).

El mateix *Ministerio* mitjançant la resolució 15683 de 2016 estipula les funcions, competències, habilitats i requisits de contractació i formació dels docents orientadors. Aquesta resolució proposa tres funcions fonamentals: gestió directiva, gestió acadèmica i gestió comunitària; a més, descriu competències i coneixements bàsics com ara

lideratge, orientació a l'assoliment, sensibilitat, comunicació assertiva, treball en equip, negociació i mediació. També determina que cada docent orientador acompanyi a 250 estudiants, aproximadament, i que d'acord amb les necessitats del context escolar pot ser que sigui indispensable desenvolupar major nombre de funcions a les estipulades.

Els apartats que haurien de descriure o dictaminar les eines conceptuals, metodològiques i les pràctiques necessàries per a exercir aquests processos d'assessorament acadèmic no s'especifiquen. Per aquest motiu, el nostre interès rau en la identificació de les problemàtiques a les quals s'enfronten els professionals que exerceixen com a assessors acadèmics; conèixer a través dels incidents crítics les seves necessitats de formació i les experiències d'aprenentatge subjacents durant l'assessorament; i a més, generar un espai de reflexió sobre els trets característics de la identitat professional.

## **Incidents crítics com a experiències d'aprenentatge**

Els incidents crítics (a partir d'ara, IC) en contextos educatius s'entenen com a esdeveniments que causen una crisi i desestabilitzen l'acció dels subjectes. També són considerats com les situacions prototípiques o inesperades viscudes pels assessors, que propicien moments pedagògicament útils, dels quals se'n poden extreure experiències d'aprenentatge i que repton als individus a buscar estratègies més enllà dels plans prèviament establerts (Agahe *et al.*, 2019; Monereo, 2017).

Els IC intervenen en la construcció de la identitat per l'impacte que causen en l'assessor, traspasant el llindar emocional a conseqüència de la dissonància entre la situació emergent i el pla original prèviament establert de l'assessorament. Identificar els IC -positius o negatius- com a reflexió, reconstrucció i narració dels fets permet reconèixer l'origen de l'esdeveniment, la qual cosa promou nous posicionaments en formes d'aprenentatge, i a noves maneres de pensar, sentir i actuar (Monereo, 2017).

## **La identitat professional de l'assessor acadèmic**

Una manera de definir els trets identitaris de l'assessor és identificar el tipus de funcions que exerceix respecte a diferents actors: estudiants, docents i equip directiu. A més, considerar les variables que en cada context es presenten, la viabilitat de les estratègies metodològiques i conceptuals i el posicionament de l'assessor en situacions que el confronten (Perkins *et al.*, 2010).

La literatura considera l'assessor com el professional que acompanya a l'assessorat en el traspàs "d'un lloc a un altre" a la recerca de noves respostes (Sánchez i Boronat, 2014); és qui flexibilitza la pràctica i pot facilitar la reflexió, mitjançant un espai productiu on assessor i assessorat, a través de preguntes orientadores, gestionen la

construcció o implementació curricular específica. Així, promou objectius específics d'acord amb les necessitats de l'assessorat i del propi context (Lofthouse, 2018; Onrubia i Minguela, 2020). D'igual manera, l'assessor s'entén com a mentor, orientador i guia, acompanyant en la innovació de metodologies amb les quals, en general, està familiaritzat (Porrás, *et al.*, 2018). Com a mentor, es defineix com l'agent que, atenent la seva experiència professional, fomenta relacions entre parells mentre promou l'aprenentatge d'aquests (Fletcher i Mullen, 2012). Com a formador, educador, mediador o especialista en un camp disciplinar específic, l'assessor pot reproduir una experiència prèvia com a docent en institucions educatives, la qual cosa li permet identificar les polítiques i dinàmiques particulars del context amb major facilitat.

Alguns autors consideren la identitat professional com un sistema i un producte; neix d'experiències passades que modulen circumstàncies del present i propicien escenaris de reflexió sobre la pràctica professional futura (Monereo i Badia, 2020). Encara que la conceptualització de la identitat continua sent objecte de debat (Hermans, 2015), a efectes d'aquest estudi s'aborda des de la perspectiva de les funcions que es realitzen i de com s'actua en determinats contextos.

A partir de les consideracions prèvies, el present estudi descriu els incidents crítics, el perfil identitari i les experiències d'aprenentatge d'un grup d'assessors acadèmics a Colòmbia.

Concretament, els objectius de l'estudi que presentem són els següents:

1. Identificar els incidents crítics percebuts pels assessors acadèmics durant la seva formació per a ser assessor i durant el procés d'assessorament en els centres educatius.
2. Descriure el perfil identitari dels assessors.
3. Descriure les seves experiències d'aprenentatge respecte als incidents crítics afrontats.
4. Determinar en funció del perfil identitari quins són els incidents crítics i les experiències d'aprenentatges més freqüents.

## Mètode

En aquesta recerca es van considerar les característiques d'un estudi qualitatiu de caràcter descriptiu-explicatiu.

### Participants.

Els participants van ser 13 assessors que van assessorar 117 institucions educatives públiques, cadascun amb nou centres per a assessorar.

L'edat dels participants va oscil·lar entre 27 i 47 anys ( $M = 35$ ). Respecte al gènere, set eren dones (54%) i sis, homes (46%). De mitjana, els assessors comptaven amb una experiència professional inferior a quatre anys vinculats a activitats de

formació de formadors, consultoria o docència universitària en programes de la llicenciatura en Educació.

### **Instruments.**

Es va emprar el model d'entrevista multimodal composta per tres instruments.

El primer instrument va ser una entrevista de 20 preguntes que indagava sobre formació, experiència, trajectòria i perfil professional, i funcions de l'assessor. El segon instrument va ser una gràfica d'eixos i coordenades anomenada *journey plot* que recull de manera temporal o longitudinal els incidents crítics i l'impacte emocional positiu o negatiu de cadascun d'ells. I el tercer instrument, una entrevista semiestructurada per aprofundir en la descripció de cada incident crític, relatar els fets succeïts, descriure l'impacte emocional, les estratègies d'afrontament emprades i les experiències d'aprenentatge.

### **Procediment.**

L'estudi es va desenvolupar en el context de la implementació d'una nova política pública per al bilingüisme en els centres educatius públics de Bogotá, a Colòmbia. Les dades es van recollir durant cinc mesos (de febrer a juny), el curs acadèmic 2018-2019 i es van analitzar les dades durant el 2019-2020. Es van seguir les directrius ètiques durant tota la recerca, per la qual cosa a l'inici del procés se'ls va demanar als participants que signessin el consentiment informat de la recerca.

Es van subministrar els tres instruments de l'entrevista multimodal per part de l'entrevistador, en l'ordre establert i de manera virtual sincrònica, a través de programes per a videoconferències.

### **Anàlisi de les dades.**

Cada entrevista va ser enregistrada en àudio i posteriorment transcrita i analitzada amb el programari MAXQDA (V.18.2) per a l'anàlisi qualitativa de dades. L'anàlisi de les dades es va fer considerant cadascun dels instruments per a identificar la tipologia dels IC, els perfils identitaris i les experiències d'aprenentatge.

Per a respondre al primer objectiu, es van categoritzar els IC que va descriure cada assessor considerant la freqüència i repetició entre els participants. Es van identificar 26 IC al llarg del procés de formació i 53 en el procés d'assessorament a les institucions educatives – per part dels participants en l'estudi-. Per a respondre al segon objectiu, es van agrupar i van classificar els enunciats emprats pels assessors en definir la seva professió. Es va emprar una codificació de categories predeterminades per als perfils identitaris i categories emergents per a les experiències d'aprenentatge.

La validació es va realitzar a través d'una anàlisi inter-jutges del 60% de les dades dels dos moments (formació i assessorament), aconseguint un grau d'acord de ( $r = 0,85$ ) segons el coeficient Kappa de Cohen.

A continuació, es descriuen i defineixen les dimensions d'anàlisi i les seves categories.

Pel que fa al primer objectiu, identificar els incidents crítics percebuts pels assessors acadèmics durant la seva formació per a ser assessor i durant el procés d'assessorament en els centres educatius, les dimensions d'anàlisi i categories es poden consultar en la taula 1.

**Taula 1.** Dimensions d'anàlisi i categories dels Ics

<b>Dimensiones d'anàlisi</b>	<b>Categories</b>	<b>Descripció</b>
Incidents crítics durant la formació dels assessors	Organització i gestió del curs de formació	S'esmenten situacions desencadenades per l'excessiu volum dels instruments de recollida d'informació compartits, però no explicats o exemplificats totalment a causa de les limitacions del temps.
	Rellevància i coherència en la informació	Experiències relacionades amb la claredat en la informació. Diferents versions que es van donar per a orientar el desenvolupament d'una activitat.
Incidents crítics durant el procés d'assessorament en les institucions educatives	Gestió del temps, planificació i organització	Encreuament d'horaris entre centres educatius, agendes institucionals, horaris dels assessors i de l'assessor.
	Resistències	Resistències dels docents i l'equip directiu a l'acompanyament i el programa d'assessorament, així com la intenció de renunciar a ell; conductes hostils enfront de la tasca de l'assessor
	Comprensió de rols	S'esmenten situacions sobre la identificació del rol d'assessor dins d'una estructura jeràrquica. Dificultat per a reconèixer a qui acudir i de quina manera abordar els inconvenients presents en la pràctica assessora.
	Comprensió de tasques	Dificultats en el desenvolupament de les activitats, volum d'informació, nombre de docents en les institucions educatives assignades. Diferents versions dels procediments i de les tasques orientades per a aconseguir els objectius del programa.
	Consecució de resultats, autoavaluació	Reflexions sobre les fites aconseguides respecte a la implementació de les estratègies durant l'assessorament.

Pel que fa al segon objectiu, descriure el perfil identitari dels assessors, podem observar en la taula 2, les categories analitzades.

**Taula 2.** Categories de la dimensió d'anàlisi: perfils identitaris

<b>Categoria</b>	<b>Descripció</b>
Facilitador	Personalitza les fites de l'assessorament segons les necessitats particulars de cada persona i institució. Pot adaptar la metodologia de l'assessorament mentre fa un seguiment oportú sobre l'assoliment dels objectius que els participants plantegen d'acord amb les seves necessitats.
Mentor	Orienta, acompanya, facilita i gestiona processos considerant els objectius plantejats per a implementar noves estratègies didàctiques i metodològiques.
Formador	Capacita, gestiona, reporta i avalua les activitats dels docents i equip directiu.

Pel que fa al tercer objectiu, descriure les seves experiències d'aprenentatge respecte als incidents crítics afrontats, podem observar a la taula 3, les categories analitzades.

**Taula 3.** Categories de la dimensió d'anàlisi: experiències d'aprenentatge.

<b>Categoria</b>	<b>Descripció</b>
Aprenentatge personal	Reflexions sobre el comportament de l'assessor i les seves habilitats intra i interpersonals.
Aprenentatge específic	Reflexions sobre la gestió de tècniques pròpies de l'assessorament.
Aprenentatge genèric	Reflexions generals que no aprofundeixen sobre competències puntuals ni fan referència al desenvolupament de competències concretes.

## Resultats

Els resultats es descriuen d'acord amb els objectius de l'estudi. En primer lloc, els IC relacionats amb la formació per a ser assessor i els relacionats amb el procés d'assessorament en els centres educatius. En segon lloc, la descripció dels perfils identitaris. En tercer lloc, les experiències d'aprenentatge. I en quart lloc, en funció del perfil identitari es determinen quins són els incidents crítics i les experiències d'aprenentatge més freqüents.

## **1. Incidents crítics percebuts pels assessors acadèmics durant la seva formació per a ser assessor i durant el procés d'assessorament en els centres educatius.**

### ***Incidents crítics en la formació dels assessors.***

Es van registrar un total de 26 IC amb major impacte emocional durant la seva formació, segons la freqüència de repetició dels temes centrals i l'agrupació de les problemàtiques més representatives aquests IC es refereixen a dues categories.

Pel que fa a la categoria més freqüent, *organització i gestió del curs de formació* (58%), es refereixen a aspectes relacionats amb la planificació, seqüenciació i gestió del temps al llarg de la formació. Els assessors esmenten situacions desencadenades per l'excés d'instruments de recollida d'informació que posteriorment havien d'utilitzar; i que la distribució i l'ordre en el qual es van presentar les activitats van ser desestabilitzadores emocionalment i confuses. Van assenyalar que l'anàlisi i la discussió d'aquestes situacions van ser escasses i limitaven la reflexió sobre les competències professionals necessàries per a exercir competentment com a assessors acadèmics. Com a aspecte positiu van destacar algunes de les propostes metodològiques emprades al llarg de la formació, com ara els jocs de rol, on es van representar casos reals i hipotètics en processos d'assessorament.

Pel que fa a la segona categoria, *rellevància i coherència de la informació* (42%), es van identificar dificultats en la comprensió de les instruccions, el protocol, el procediment i els objectius del programa de formació. Els assessors van assenyalar com a limitació el temps de formació, sobretot respecte a temes relacionats amb els instruments de recollida d'informació. Un assessor mostra la seva percepció de l'ambigüïtat en les instruccions i la imprecisió en les explicacions:

*“El difícil és que no saps a qui seguir, perquè si un se centra a impactar, es retarda en el lliurament d'informes o simplement un segueix un instrument i es desconnecta de la finalitat que és impactar al currículum i a les pràctiques docents [...] ens concentrem més en la recol·lecció d'informació [...] va ser bastant aclaparador tractar de garantir dades per a cada moment i alhora complir amb tots els objectius del programa” (A13).*

### ***Incidents crítics en l'assessorament a institucions educatives.***

Es van trobar 53 IC durant la pràctica de l'assessorament a les institucions educatives per part dels assessors formats, en relació amb les categories de: *gestió del temps, planificació i organització* (26%), *resistències* (25%), *comprensió dels rols* (21%), *comprensió de tasques* (19%) i *consecució de resultats-autoavaluació* (9%).

Els IC en la categoria *gestió del temps, planificació i organització de les sessions d'assessorament* (26%) descriuen la manca de competències professionals necessàries per a programar les sessions i per a gestionar espais i recursos, a conseqüència del temps insuficient establert per al projecte respecte dels cronogrames institucionals. Es van registrar problemes relacionats amb la distribució dels espais i agendes



institucionals, l'excés d'activitats, els instruments de registre i recollida d'informació, i els encreuaments en els horaris de les institucions educatives.

Pel que fa a la categoria *resistències dels assessorats* (25%), dels objectius se'n qüestionen: la sostenibilitat, l'impacte de l'assessorament, i conductes hostils enfront de la tasca de l'assessor. En diferents moments va ser necessària la intervenció del Rector, el supervisor de l'assessor o el representant de l'entitat governamental i en casos extrems es va presentar la renúncia al programa per part dels assessorats. Vegeu un exemple:

*“Vaig trobar molta resistència per part dels professors, perquè moltes vegades no són llicenciats en anglès i es remeten o limiten a ensenyar vocabulari. Era una mica complex per a mi orientar-los respecte a l'ensenyament de l'idioma” (A2).*

A la categoria *comprensió de rols* (21%) els participants van expressar que tant docents com directius desconeixen el rol de l'assessor; i els assessors desconeixen l'organigrama de l'organització que els coordinava. A continuació, un exemple d'aquesta categoria:

*“Quan es van presentar dificultats en les institucions educatives, vaig sentir que la percepció dels supervisors del programa enfront de les meves intervencions va ser negativa. És trist que l'assessor no tingui veu, perquè és la persona que va a les institucions i sap de primera mà el que està succeint”(A1).*

Pel que fa a la categoria *comprensió de tasques* (19%) es refereixen problemes respecte a l'excés d'activitats assignades, com ara la formació a docents i directius docents en diferents temàtiques, les observacions a l'aula, el disseny, seguiment i avaluació de projectes. A continuació, un exemple d'aquesta categoria:

*“Cada líder (supervisor del programa) tenia una versió diferent del que s'havia de fer, i crec que això va contribuir al fet que en molts casos els assessors ens confonguéssim. Fins al final es va manifestar aquesta falta de comunicació i claredat pel que fa al que s'havia de fer” (A7).*

I la categoria *consecució de resultats-autoavaluació* (9%) dona compte de les reflexions dels assessors sobre la seva pròpia gestió. Un participant l'expressa de la següent manera:

*“Jo estava treballant amb docents, i vaig sentir més empatia amb ells com a col·legues que amb els directius docents. Això va ser molt important per a mi perquè vaig aconseguir executar les accions de l'assessorament, i orientar-los respecte a materials i accions concretes. Vaig sentir que l'assessoria tenia un impacte major en les institucions” (A13).*

S'evidencia la relació d'esdeveniments que van ser emocionalment impactants per als assessors a cada moment, l'estret vincle que existeix entre el període de formació per a exercir aquest rol professional i els components que resulten primordials a l'hora d'assessorar les institucions educatives. Així, la categoria *organització i gestió del curs de formació* (58%) va ser uns dels ICs de major freqüència durant la formació per a ser assessor i la categoria *gestió del temps, planificació i organització* (26%) va ser la més freqüent durant el procés d'assessorament.

## 2. Perfils identitaris.

En aquest apartat es respon al segon objectiu d'aquesta recerca. Per a descriure el perfil identitari de l'assessor es va tenir en compte l'autodefinició feta pels assessors sobre les seves funcions i les experiències d'aprenentatge van sorgir de les seves reflexions sobre les estratègies desenvolupades per ells en cada IC.

Tenint en compte el marc teòric es van establir tres categories per a definir el perfil identitari dels assessors: *facilitador*, *mentor* i *formador*. Segons els termes, verbs i adjectius utilitzats pels assessors, se'ls va agrupar en cadascuna d'elles.

En la categoria *facilitador* es va agrupar al 38% dels participants. Alguns exemples d'allò reportat pels participants: "*L'assessor desenvolupa el potencial d'uns altres*" (A12).

La categoria *mentor* també va obtenir un 38%. En paraules d'un assessor: "*L'assessor és una guia en els centres educatius, un punt de referència, un expert en programes de bilingüisme; una persona que escolta les institucions per a guiar-les*"(A2).

En menor proporció d'assessors es van agrupar en la categoria *formador* amb un 24%. Com ho assenyala el següent participant: "*L'assessor s'encarrega de promoure en les institucions educatives els projectes que sorgeixen de la política pública*" (A13).

## 3. Experiències d'aprenentatge.

Pel que fa a com s'afronten els IC, cada tipologia d'assessor activa estratègies i recursos que l'ajuden a exercir les seves funcions. La reflexió duta a terme pels assessors sobre aquestes estratègies va permetre identificar tres grups d'experiències d'aprenentatge: *aprenentatge personal*, *aprenentatge específic* i *aprenentatge genèric*.

La categoria *aprenentatge personal* (45%), és el conjunt de competències per a gestionar el seu propi aprenentatge, com el maneig de les seves emocions, la seva comunicació i la interacció en diferents contextos. Un dels assessors comenta que: "*És important controlar les emocions en un treball com aquest, on un ha d'estar alerta a instruccions i canvis d'últim minut*" (A5).

La categoria *aprenentatge específic* (41%) reuneix conceptes relacionats directament amb les funcions que exerceixen els assessors com la planificació i organització de tasques; disseny, seguiment, avaluació i assoliment d'objectius, i treball entre iguals. Un dels enquestats diu: "*Haig d'aprendre a redirigir les reunions, restringint les intervencions que no tenen a veure amb l'objectiu de la sessió*" (A12).

En la categoria *aprenentatge genèric* (14%) es registren els aprenentatges que no aprofundeixen en un tema específic. Un assessor l'assenyala així: "*L'intercanvi d'experiències professionals sempre t'enriquirà; sempre aprendràs alguna cosa més*" (A1).

#### 4. Incidents crítics i experiències d'aprenentatges en funció del perfil identitari.

Respecte al quart objectiu, determinar en funció del perfil identitari quins són els incidents crítics i les experiències d'aprenentatges més freqüents, els resultats s'exposen a la figura 1.

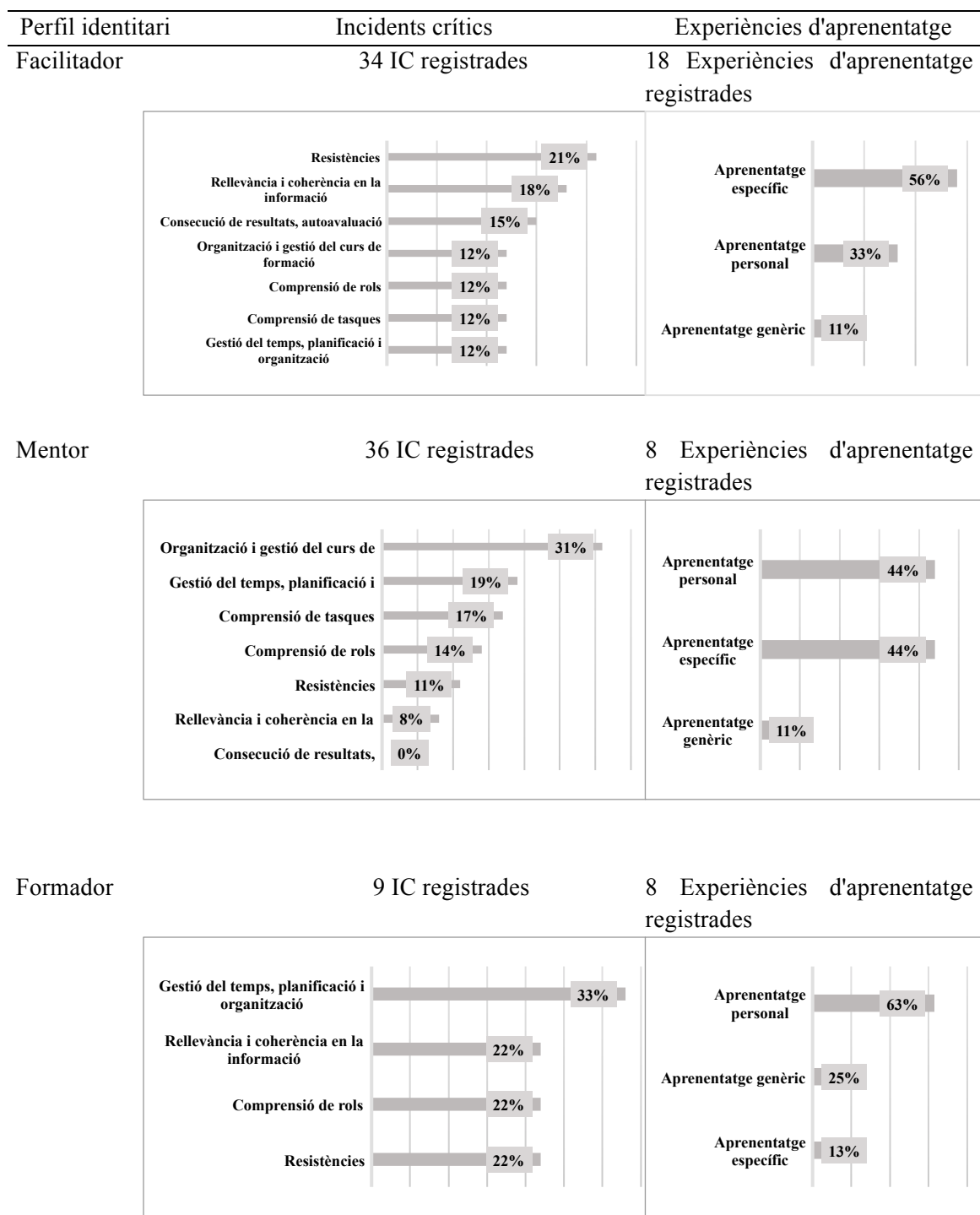


Figura 1. Perfils identitaris, incidents crítics i experiències d'aprenentatges més freqüents.

Els resultats indiquen diferències en funció del perfil identitari. Per als assessors del perfil identitari com a un *facilitador*: els IC referents a les resistències dels assessorats (21%) van ser els de major rellevància; seguits dels relacionats amb la rellevància i coherència de la informació (18%) i consecució de resultats-autoavaluació (15%). Les següents categories es van presentar en la mateixa proporció, com són: organització i gestió del curs de formació (12%), comprensió de rols (12%), comprensió de tasques (12%), i gestió del temps, planificació i organització (12%).

En aquest perfil es van reportar divuit experiències d'aprenentatge; a continuació, s'enuncien en ordre descendent de percentatge les tres categories i alguns exemples.

*Aprenentatges específics* (56%). Els assessors destaquen estratègies comunicatives per a abordar els diferents actors de les institucions educatives: “*Els docents tenien molt més coneixement sobre els seus estudiants, la qüestió era orientar-los amb les preguntes apropiades*” (A12).

Les experiències relacionades amb la categoria *aprenentatge personal* (33%) assenyalen aspectes com l'autonomia, flexibilitat i independència en el seu desenvolupament professional, a més de la possibilitat de reorientar els objectius. L'assessor A12 comenta sobre aquest tema: “*Vaig aprendre el valor de la persistència, saber suportar les emocions negatives, aprendre a escoltar la veu interna que et fa reflexionar i a seguir endavant*”.

En *els aprenentatges genèrics* (11%) es reporta la necessitat d'obviar les coses que no estan sota el control propi.

El grup del perfil assessor acadèmic com a *mentor* van reportar 36 IC relacionats amb l'organització i gestió del curs de formació (31%). En el treball en les institucions educatives, es van registrar amb major freqüència els IC relacionats amb la gestió del temps, planificació i organització (19%). Després es troben els IC relacionats amb les dificultats en la comprensió de tasques (17%) i la comprensió de rols (14%). Les categories menys significatives van ser les resistències dels assessorats (11%) i rellevància i coherència en la informació en el curs de formació (8%). Aquest perfil no va registrar cap IC relacionat amb la consecució de resultats-autoavaluació.

Per a aquest perfil de mentor, les experiències d'aprenentatge relacionades amb les categories *aprenentatge personal* i *aprenentatge específic* es van presentar en igual proporció (44%). Els assessors van reflexionar sobre els tipus de comunicació que s'ha d'establir per a empatitzar i gestionar les emocions durant un programa d'assessorament. Així ho assenyala un assessor: “*Haig de comunicar-me amb les persones de manera assertiva per a assegurar-me que tots estem en la mateixa pàgina*” (A7).

Un altre assessor esmenta elements com la resiliència, claredat en les instruccions i orientacions, i cerca d'alternatives de manera conjunta amb els assessorats: “*Ara entenc la importància de treballar en equip i ser flexible, perquè hi ha coses que no podia controlar. Moltes coses que no depenien de mi sinó del cronograma institucional*” (A6).

I finalment, el perfil de l'assessor acadèmic com a *formador* van reportar 9 IC. Aquest grup d'assessors va descriure la necessitat de comptar amb una estructura clara

en l'organització de les sessions d'assessorament en termes de gestió del temps, planificació i organització (33%). Les categories rellevància i coherència de la formació, comprensió de rols i resistències es van presentar en igual proporció (22%). Els assessors en aquest perfil identitari no van reportar IC en les categories comprensió de tasques, consecució de resultats- autoavaluació ni en organització i gestió del curs de formació.

Les experiències d'aprenentatge més significatives són els aprenentatges personals (63%). Es van comentar aspectes com la necessitat d'enfortir la paciència i la capacitat per a vèncer obstacles, buscar solucions i no rendir-se enfront de l'adversitat. La dificultat d'incorporar un repertori de competències o habilitats pròpies de l'assessorament potencia sentiments com la frustració, l'angoixa i en casos particulars, la renúncia.

## Discussió i conclusions

La literatura sobre IC en l'assessorament ha centrat el seu interès a analitzar les dificultats dels assessors que s'han format per a exercir aquest rol (Agahe *et al.*, 2019; Cano *et al.*, 2013; Lofthouse, 2018).

Concretament, en el nostre estudi, els resultats evidencien que els IC més freqüents en la formació dels assessors acadèmics de la mostra són els relacionats amb la categoria organització i gestió del curs de formació, seguits de rellevància i coherència de la informació. I els IC de major incidència durant les sessions d'assessorament en els centres educatius van ser les categories de gestió del temps, planificació i organització; resistències i comprensió dels rols.

Pel que fa als perfils facilitador, mentor i formador, els IC varien. El perfil de facilitador descriu més IC corresponents a les resistències dels assessors. El perfil de mentor mostra més IC respecte a l'organització i gestió del curs de formació. Mentre que el perfil de formador narra més IC relacionats amb la gestió del temps, planificació i organització. Així doncs, sembla ser que el com et posicionen com a assessor determina, en la interacció entre assessor i assessorat, una sèrie d'IC diferents.

Els resultats evidencien necessitats formatives dels assessors tant en el camp disciplinar específic de l'assessorament com en la gestió de les pròpies emocions. També es mostra que reflexionar sobre els IC presents en processos d'assessorament propicia un espai dialògic on es pot identificar el perfil professional identitari (Hermans, 2015; Monereo, 2017) i les experiències d'aprenentatge que motiven als assessors a actuar de determinada manera enfront de determinats problemes o obstacles.

Així, segons les funcions que exerceix l'assessor acadèmic s'ha de repensar la formació dels assessors per a modular el seu perfil identitari, de tal manera que l'exercici de la seva tasca com a assessors sigui eficient d'acord amb les necessitats del

context (Onrubia i Minguela, 2020). És necessari crear espais de capacitació i formació permanent per als professionals que compleixen les funcions d'assessorament; la qual cosa concorda amb el trobat en el present estudi a Colòmbia, on l'assessorament acadèmic és dut a terme per professionals en camps disciplinaris específics.

La consolidació, enfortiment, seguiment i avaluació de la identitat professional de l'assessor requereix pautes precises que orientin clarament el compliment de les seves funcions, inicialment en els programes de formació per a ser assessors i posteriorment durant la implementació dels programes d'assessorament (Agahe *et al.*, 2019; Cano *et al.*, 2013; Lofthouse, 2018; Popov i Spasenovic, 2020).

Dins de les limitacions de l'estudi, cal esmentar que es va seleccionar un grup de participants reduït a causa de les característiques del programa en el qual participaven els assessors. No es va tenir en compte el camp disciplinar específic motiu de l'assessorament (llengua estrangera), perquè es van obviar preguntes que motivessin la reflexió dels participants en l'ús de la llengua. A més, només es va abordar un programa d'assessorament amb un perfil de professionals específic, atès que una de les investigadores pertany al camp disciplinar seleccionat.

Aquesta recerca posa de manifest la importància de la formació prèvia dels assessors psicopedagògics, i alhora, mostra com l'estratègia formativa en IC pot ser una metodologia reflexiva per a ajudar-los a construir i redefinir la seva identitat en la pròpia pràctica.

Finalment, s'espera que aquesta recerca promogui discussions entorn de quin tipus de formació es requereix per a ser assessor a les comunitats educatives i quines són les necessitats dels actors educatius implicats (assessors, assessorats, supervisors, líders, etc.). Així, conèixer el punt de vista dels diferents actors, l'opinió dels assessorats d'aquests processos emergents, pot ser també un punt de partida per a optimitzar l'assessorament i contribuir al desenvolupament institucional (Lee *et al.*, 2018; Lofthouse, 2018).

## Referències bibliogràfiques

- Agahe, T., Wood, C. i Fye H. (2019). *Critical incidents in school counseling* (2nd ed.). American Counseling Association.
- Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. i Castelló M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Catalunya. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 80-97.
- Fletcher, S. i 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: TheNeed 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). Therole of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Cultureand Social Interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. i 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>
- Resolució 15683 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional]. Per la qual se subroga l'annex 1 de la resolució 9317 de 2016 que va adoptar el Manual de funcions, requisits i competències per als càrrecs directius docents i docents del sistema especial de carrera docent 2016.
- Onrubia, J., y Minguela M. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52(3) p. 13-24. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.1343>
- Perkins, G., Oescher, J. i Ballard, M. (2010). The Evolving Identity of School Counselors as Definedby the Stakeholders. *Journal of school counseling*, 8, 1-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895917.pdf>
- Porras, N., Díaz, L. i 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 i 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. i 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. i 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>

**Notes:**

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

**Correspondència amb les autores:** *Andrea Vargas Fajardo*. E-mail: [andreavarfa@gmail.com](mailto:andreavarfa@gmail.com). *Paula Mayoral Serrat*. E-mail: [mariapaulams@blanquerna.url.edu](mailto:mariapaulams@blanquerna.url.edu). *Maribel Cano Ortiz*. E-mail: [maribelco@blanquerna.url.edu](mailto:maribelco@blanquerna.url.edu). *Ivonne Adriana Raballaty*. E-mail: [proferaballaty@gmail.com](mailto:proferaballaty@gmail.com)