



CyP

Revista Cambios y Permanencias

Publicación multi e interdisciplinar
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol. 8, Núm. 2, pp. 337-378 - ISSN 2027-5528

Orientación educativa: una mirada a las representaciones sociales del orientador y su práctica en la escuela

Educational guidance: a look on the social representations from school counselor and his practice at school

Sthephany Gisell Gamboa Vera
Universidad Pedagógica Nacional
orcid.org/0000-0002-7454-8234

Cristhian David Sainea Moreno
Universidad Pedagógica Nacional
orcid.org/0000-0002-0273-0977

Recibido: 30 de marzo de 2017

Aceptado: 24 de agosto de 2017



Orientación educativa: una mirada a las representaciones sociales del orientador y su práctica en la escuela

Stephany Gisell Gamboa Vera
Universidad Pedagógica Nacional

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: stephany_312@hotmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7454-8234

Cristhian David Sainea Moreno
Universidad Pedagógica Nacional

Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: cristhian_ndavid@hotmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0273-0977

Resumen

Este artículo da a conocer el resultado de una investigación realizada en Bogotá durante el año 2015 sobre las representaciones sociales y la práctica de la orientación educativa en la escuela¹. Se optó por un enfoque cualitativo que permitió identificar dos formas de comprender la orientación educativa, como relación de ayuda y labor. A su vez, se encontraron seis prácticas que realiza el orientador en la ejecución de sus funciones en la escuela. Al contrastar y analizar la información obtenida se pudo concluir cómo la

¹ Este trabajo fue elaborado en el eje de profundización de orientación gestión y procesos de enseñanza-aprendizaje; para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. El proceso de acompañamiento y tutoría del proyecto estuvo a cargo de María Ruth Cepeda Cuervo.

representación social y la práctica se configuran mutuamente en el ejercicio de la orientación.

Palabras clave: Orientación educativa, representaciones sociales, educación, psicología social.

Educational guidance: a look on the social representations from school counselor and his practice at school

Abstract

This article shows the results of an investigation performed in Bogotá, year 2015 about social representations and practice of educational guidance at school. A qualitative approach was used and it allowed to identify two representations about educational guidance, as help relation and work. At the same time, six practices which school counselor performs in the implementation of his functions at school were found. The information that we obtained was contrasted and analyzed, so we concluded how the social representation and practice are modified mutually in the practice of the educational guidance.

Keywords: Educational guidance, social representation, education, social psychology.

La orientación educativa como objeto de estudio de las representaciones sociales

Para el ejercicio de investigación se realizó una búsqueda de trabajos que abordaran el tema de las representaciones sociales de la orientación educativa. Para tal fin, se consultaron publicaciones realizadas en Bogotá – Colombia, entre el año 2000 y el 2014 en las que se encontraron: libros, ejercicios investigativos-tesis y artículos de revistas especializadas. Luego de dicha indagación se logró establecer que en las fuentes consultadas no existe registro de investigaciones que aborden el tema. En el contexto internacional, se indago en algunas bases de datos y publicaciones realizadas en países

como Brasil, Chile, México, Venezuela y España. Concluyendo con el hallazgo de una publicación realizada en México, que se convierte en el único antecedente asociado al interés investigativo del presente estudio.

El artículo localizado, fue publicado en el 2003 por Bonifacio Vuelvas en la Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO). La orientación educativa se comprende como práctica y apoyo que construye su sentido a partir de la experiencia del profesional que la ejerce en la escuela; y las representaciones sociales se sustentan desde los planteamientos de Serge Moscovici y Denise Jodelet. Para poder identificar las representaciones sociales sobre la orientación educativa, se aplicaron instrumentos como la entrevista y la observación directa en los escenarios donde se despliega la práctica profesional.

Los resultados obtenidos por Bonifacio Vuelvas (2003) en su investigación con los orientadores(as), dan cuenta de dos formas de representar la orientación educativa desde su objeto y sentido: como asignatura y como servicio. Como asignatura, el objeto se asocia al desarrollo de procesos de aprendizaje con los estudiantes al interior del aula, y su sentido es atribuido a lo formativo e informativo. En esta medida, el orientador(a) se asume como maestro. Al interpretarse como servicio, su objeto se relaciona con el acompañamiento permanente a los estudiantes, y su sentido se vincula con la elaboración y aplicación de talleres que permiten atender las necesidades educativas. Desde aquí, el profesional se asume como orientador(a). Las dos formas de representación expuestas generan una tensión en el ejercicio de la orientación, pues el orientador(a) debe optar por impartir clases o por la atención personalizada.

Los resultados de la indagación de los antecedentes investigativos del tema, permitieron establecer la necesidad de estudiar las representaciones sociales como alternativa para la generación y construcción de conocimiento -en este caso sobre la orientación educativa- contribuyendo de este modo en la conceptualización del campo. Por tal motivo, la investigación expuesta en el presente artículo establece la orientación educativa como objeto de representación. En tanto objeto, la orientación educativa tiene un lugar en la escuela y está dotada de sentidos y significados que le otorgan los sujetos con

los cuales se relaciona. En esta medida, los(as) profesionales que ejercen como orientadores(as) asumen las veces de sujetos que al interactuar con el objeto construyen la representación.

Comprensiones de la orientación en la escuela: un diálogo de conceptos, prácticas y contextos

Para poder identificar las comprensiones que se han construido sobre la orientación educativa en Colombia, se requiere del reconocimiento de los cambios que se han generado a nivel histórico sobre el quehacer y la práctica que la constituye. En esta medida, cada cambio responde a las necesidades y/o problemáticas sociales existentes en el contexto y a los sentidos y significados sobre la orientación educativa que le otorgan tanto los(as) profesionales que la ejercen en las instituciones educativas, como los formuladores de políticas y entes administrativos. Teniendo en cuenta lo anterior, de forma breve se expondrán las comprensiones acerca de la orientación educativa desde su surgimiento en el país en los años 50 hasta la actualidad.

Según Prieto y Muñoz, (2000) en las décadas de los 50 y 60 en Colombia se comenzó a configurar el servicio de orientación dada la necesidad de escoger a los(as) estudiantes que pasaban del bachillerato a la universidad. En esta medida, la comprensión que se tenía de la orientación se asociaba con un carácter instrumental centrado en la selección. Cabe resaltar que desde los años 50 hasta los 70 el servicio de orientación a su vez se relacionaba con procesos de orientación profesional y vocacional. Ahora bien, durante las décadas de los 70 y 80, surge un interés por la salud mental y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los(as) estudiantes. Esto último, permitió que la orientación se consolidara en la escuela reconociéndose al orientador también como docente. De esta manera, durante la década de los 70 y 80 la orientación se asoció con el “rendimiento escolar y la realización personal” (Mosquera, 2013, p. 17). Por ende, dichos significados permitieron que en la década de los 80 este servicio cambiara su denominación por la de Orientación Escolar.

Durante los años 90 en Colombia continúa la denominación de dicho servicio como Orientación Escolar. Dicha denominación se refuerza con la implementación de la ley 115 de 1994 -Ley General de Educación-; dado que según Mosquera (2013) consolidó los lineamientos que entre otras cosas regulan la orientación en las instituciones educativas, favoreciendo el libre desarrollo de la personalidad. De esta manera, durante la década de los 90 en Colombia la orientación se reconoce ocupacionalmente y se vincula con funciones que propenden por un pleno desarrollo humano. Además, se comprende la Orientación Escolar según el Ministerio de Educación Nacional (1995) como “conjunto de acciones pedagógicas y terapéuticas dirigida a la prevención, investigación y atención directa, desarrollada por profesores y profesionales especializados, [direccionada] a intervenir el contexto educativo de las instituciones” (p. 4)

En esta misma década en España surge el concepto de orientación psicopedagógica el cual refiere a “un proceso de ayuda continuo [dirigido] a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra y Álvarez, 1998, p. 9). A su vez, esta definición contempla varios contextos en los que la orientación se desarrolla como: los medios comunitarios, las organizaciones empresariales y el sistema escolar. Al comprender la orientación en este último contexto, se vincula inmediatamente con la definición de orientación escolar propuesta por Bisquerra (1992) en la cual se define como un “proceso de ayuda en los temas relacionados con el estudio y la adaptación a la escuela” (p. 98).

Teniendo en cuenta el emergente paradigma acerca del desarrollo humano que se evidencian en la concepción de la orientación en España durante la década de los 90, se puede identificar que en Colombia la ley general de educación se encuentra influenciada por dicho paradigma, convirtiendo el desarrollo humano en un aspecto central de la educación y por ende de la orientación educativa. Ahora bien, a pesar de las similitudes que se tienen en las comprensiones sobre la orientación, se puede constatar que en España según Bisquerra (1992) la orientación se desarrolla en tres contextos -comunitario, organizacional y escolar- de ahí que la orientación sea un proceso de ayuda que tiene lugar durante todo el ciclo vital del ser humano (Bisquerra y Álvarez, 1998). Mientras que en

Colombia aunque la orientación se interesa por el desarrollo humano, esta nace y evoluciona al interior de la escuela, haciendo que la escuela sea el único campo de acción de la orientación en esta década.

Desde el 2000 hasta mediados del 2015, las comprensiones de la orientación en Colombia no se han modificado significativamente. Sin embargo, con la expedición de la Ley de infancia y adolescencia -Ley 1098 de 2006- se incluye la orientación como un “derecho” que permite garantizar la formación integral de los estudiantes. Ahora bien, la Mesa Distrital de Orientadores -MDO- (2011a), (2011b), (2011c) adoptó la denominación: Orientación y Asesoría Escolar como campo multidisciplinario aplicado de la orientación educativa en general.

Como se puede evidenciar, las comprensiones que se tienen sobre la orientación se encuentran íntimamente relacionadas con el origen y evolución de la orientación en el país al interior de las escuelas. En esta medida, las dinámicas escolares han configurado y reconfigurado diversas comprensiones que responden a las necesidades y problemáticas propias del entorno social. Asimismo, es importante exaltar la influencia que han tenido las comprensiones europeas acerca de la orientación educativa; aunque el contexto y organización de la misma varíe.

En esta medida, se evidencia como en Colombia a partir del proceso histórico han surgido diferentes denominaciones sobre la orientación. De modo tal que los términos empleados como: orientación escolar, orientación y asesoría escolar, orientación educativa, orientación y asesoría educativa, orientación estudiantil y consejería responden a comprensiones similares y complementarias que se han dado en el tiempo; sin embargo “se podría hablar más de una lucha por la preponderancia terminológica, que de distintos conceptos” (Bisquerra, 1992, p. 2). En consecuencia, se puede concluir que las formas de referirse y comprender la orientación son elaboraciones que circulan en el medio social e inciden en los significados que el orientador(a) -sujeto- otorga a la orientación educativa -objeto-. De esta manera, la relación que existe entre sujeto y objeto constituye la representación social.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó una indagación y análisis acerca de la relación existente entre las representaciones sociales sobre la orientación educativa y la práctica de los(as) profesionales que ejercen como orientadores(as) en Instituciones Educativas Distritales de la localidad de Usme- Bogotá.

Representaciones sociales como construcción de conocimiento sobre la orientación educativa

Orígenes y aproximaciones conceptuales sobre las representaciones sociales

Las representaciones sociales surgen en la psicología social, mediante el trabajo de tesis doctoral realizado en 1961 por Serge Moscovici denominado *La psychanalyse, son image et son public*, el cual se interesó por estudiar la manera cómo la sociedad francesa de posguerra veía el psicoanálisis, cómo se transformaba una cultura en la difusión de la teoría y cómo cambiaba la visión de la gente sobre sí misma y el mundo (Perera, s.f). Tales representaciones emergen según Franks (como se citó por Jodelet en Moscovici, 1986) por la “insuficiencia de los modelos clásicos y en particular del modelo conductista a fin de explicar nuestras relaciones significativas con el mundo” (p. 477).

Ahora bien, las representaciones sociales según Jodelet, en Moscovici, (1986) son una forma de interpretar y significar la realidad. En este sentido parten de elaboraciones cognitivas que permiten a los sujetos o grupos sociales fijar una posición y construir opiniones, imágenes, nociones sobre un objeto específico: un acontecimiento, personaje, fenómeno, situación o idea. La autora menciona que se otorgan sentidos y significados a dichos objetos partiendo de las propias experiencias, conocimientos, modelos de pensamiento, creencias y aprendizajes que constituyen un conocimiento “espontáneo, ingenuo [...] de sentido común, o bien pensamiento natural (Jodelet, 1986, p. 473). El cual, se ubica en contextos específicos donde los sujetos comunican valores, ideas, códigos e interactúan con el mundo, dando lugar a un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Las representaciones sociales obedecen a construcciones psicológicas y sociales que permiten a los sujetos interpretar, comprender y significar la realidad en la cual se encuentran inmersos. Es decir, son formas de conocimiento social que se elaboran en el plano simbólico mediante imágenes y/o símbolos que se asocian con el objeto de representación (Jodelet, 1986). En consecuencia, el sujeto a partir de la interpretación de su realidad, sus experiencias y la información recibida en el medio social a través de la educación, la comunicación y la tradición, otorga al objeto sentido y significado (Jodelet, 1986).

En el acto de representación al converger aspectos psicológicos y sociales, el sujeto genera “categorías mentales con las cuales se le hacen más accesibles y comprensibles los acontecimientos que los rodean” (Aguirre, 1999, p. 104). En paralelo, el sujeto en la interacción con el objeto le otorga significado acudiendo “a los lugares comunes que le brinda su grupo de referencia” (Aguirre, 1999, p. 104). En últimas, la representación no obedece solamente a reproducciones mentales, sino a una interacción entre conocimientos previos, interpretaciones individuales y opiniones que circulan entre los miembros de la sociedad.

En definitiva, las representaciones son “conocimientos que reordenan significativamente los elementos del mundo” (Castorina, 2005, p. 209) influyendo en el comportamiento de los sujetos y el sentido que se otorga a los actos sociales. De ahí que la representación recree la realidad permitiéndole a los individuos entender lo “extraño o incomprensible de los acontecimientos” (Castorina, 2005, p. 209). Teniendo en cuenta lo anterior, las representaciones sociales “no son las mismas para todos, ni para siempre” (Castorina, 2005, p. 211) pues son elaboraciones dinámicas e inacabadas producidas por individuos y grupos; estas “se modifican en la medida en que se producen fisuras y cambios culturales o sociales” (Castorina, 2005, p. 211) lo que da cuenta de su “carácter histórico y cultural” (Castorina, 2005, p. 211).

Es importante resaltar que se han realizado producciones más recientes acerca de la teoría de las representaciones sociales, las cuales no se alejan de las concepciones iniciales

planteadas por Serge Moscovici. Por el contrario, se han brindado nuevos aportes que amplían y complementan las comprensiones de la teoría. A continuación, se presentan algunas concepciones contemporáneas acerca de las representaciones sociales:

Robert Farr (como se citó en Araya, 2002) concibe las representaciones sociales como: “Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social” (p. 28).

Fischer (como se citó en Aguirre, 1999) señala: “La representación social es un proceso de elaboración perceptiva y mental de la realidad que transforma los objetos sociales (personas, contextos, situaciones) en categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías) y les confiere un estatuto cognitivo que permite captar los aspectos de la vida ordinaria mediante un reenmarque de nuestras propias conductas en el interior de las interacciones sociales” (p. 105).

Finalmente, para José Castorina (2005) las representaciones sociales son “una modalidad del conocimiento común que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social.” (p. 208)

Dos procesos cognitivos en la configuración de las representaciones sociales: objetivación y anclaje

Como las representaciones sociales surgen con las expresiones de los sujetos, esta se constituye a través de dos procesos cognitivos: La objetivación y el anclaje. Mediante la objetivación según Jodelet en Moscovici (1986) se transforman conocimientos abstractos en imágenes o símbolos cercanos y familiares para los sujetos. La objetivación se conforma por tres fases: Selección y descontextualización de los elementos del objeto de representación, formación del núcleo figurativo o esquematización y naturalización.

La primera fase parte de un proceso de selección y descontextualización de los elementos significativos para el sujeto, donde intervienen tanto ideas como valores de los grupos a los cuales pertenece y los utiliza para apropiar, dominar o hacer familiar la información relativa al objeto de representación. La segunda fase refiere a una relación que permite organizar de forma coherente los elementos seleccionados en un esquema o núcleo figurativo “que permite comprender [los conceptos] de forma individual y en sus relaciones” (Jodelet, 1986, p.482). Finalmente, la tercera fase convierte los esquemas de pensamiento en categorías del lenguaje que ordenan los acontecimientos que rodean al sujeto (Aguirre, 1999) constituyendo “una realidad de sentido común” (Jodelet, 1986, p. 483).

Por su parte, el anclaje refiere a un proceso que da cuenta de la manera como la representación se inserta en el sistema social. Según Jodelet (1986) y Aguirre (1999) a través del anclaje se integran los conocimientos sobre el objeto en el esquema de pensamiento ya existente, lo cual construye y reconstruye el pensamiento y el objeto, dándole significado. El anclaje comprende tres modalidades: La instrumentalización del saber, la asignación de sentido y el enraizamiento en el sistema de pensamiento.

La instrumentalización del saber se da por medio de la atribución de un valor a un objeto social por parte del individuo, mediado principalmente por el valor que se ha conferido a nivel social (Aguirre, 1999). La asignación de sentido parte del interés de los individuos por crear una red de significados que sitúan socialmente el objeto y lo evalúan como hecho social (Jodelet, 1986). Finalmente, el enraizamiento en el sistema de pensamiento da cuenta de la integración y la transformación que la representación hace de los esquemas de pensamiento pre-existentes (Jodelet, 1986). En esta medida, se modifican las percepciones y comprensiones que tienen los sujetos a partir de un proceso de familiarización de lo extraño dando lugar a una nueva percepción de la realidad social.

Dimensiones de la representación social

Las representaciones sociales son formas de conocimiento que según Moscovici (como se citó en Araya, 2002) “aluden a un proceso y a un contenido” (p. 39). Al concebirlas como un proceso, se comprenden como una forma de “adquirir y comunicar conocimientos” (Araya, 2002, p. 39). Como contenido obedecen a un tipo de conocimiento que puede analizarse teniendo en cuenta tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación.

Las actitudes dan cuenta de la reacción emocional que el sujeto posee hacia el objeto. Dicha reacción puede ser positiva o negativa e incide directamente en la regulación del comportamiento y la actuación de los sujetos (Araya, 2002). La información hace referencia a los conocimientos, datos y/o explicaciones que las personas poseen sobre “un objeto o situación social determinada” (Araya, 2002, p. 40). El campo de representación alude a la “ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales” (Araya, 2002, p. 41). Dichos elementos obedecen a actitudes, valores, creencias, opiniones, vivencias e imágenes que se organizan e integran alrededor de “un núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación” (Araya, 2002, p. 41). El núcleo define la significación de la representación; por lo cual es sólido, resistente, estable e invariable. A su alrededor se constituye el campo de representación organizando distintos elementos a los que les otorga importancia y valor.

Metodología en la investigación de las representaciones sociales

Para poder estudiar e identificar las representaciones sociales se requiere de métodos y técnicas que recurran al campo de la comunicación y la interpretación para poder identificar los discursos que circulan en el medio social. A continuación, se presentan tres corrientes o perspectivas teóricas y metodológicas propuestas por Denise Jodelet, Willen Doise y Jean Claude Abric.

La propuesta desarrollada por Denise Jodelet tuvo lugar en París y se centró en el aspecto constituyente de la representación social. Dicha representación es abordada mediante un enfoque procesual que prioriza el análisis de las interacciones sociales y la cultura. Además, analiza diferentes producciones simbólicas y discursivas como método para acceder al universo simbólico de los sujetos (Araya, 2002). Teniendo en cuenta lo anterior, utiliza como técnicas de recolección conversaciones, entrevistas a profundidad, cuestionarios, observaciones participantes, discursos y asociaciones libres de palabras que facilitan junto al análisis de contenido la identificación de la representación social.

La segunda perspectiva fue propuesta por William Doise en Suiza enfocándose en las “condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales” (Araya, 2002, p. 48). Para ello se privilegia el uso de métodos estadísticos correlacionales, así como cuestionarios dirigidos a grupos sociales amplios. Luego, la información se analiza estadísticamente identificando convergencias y divergencias para la mayoría de la población objeto de estudio.

La última perspectiva fue planteada por Jean Claude Abric precursor de la teoría del núcleo central. Dicho autor propone abordar la representación social mediante un enfoque estructural que permite identificar su contenido y estructura. De esta manera, los elementos constitutivos son jerarquizados y “mantienen relaciones entre ellos que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional” (Araya, 2002, p. 51). En este sentido, la representación se constituye como una estructura organizada en: un conjunto de elementos cognitivos nucleares que se caracterizan por su rigidez y estabilidad anclados en “la memoria de un pueblo y a su sistema de creencias” (Araya, 2002, p. 53); y, por un sistema periférico que se distingue por su movilidad, flexibilidad, dinamismo e individualización cumpliendo con unas características y funciones específicas (Perera, s.f).

Los elementos periféricos de la representación cumplen con tres funciones: anclar en la realidad la representación que el sujeto posee sobre el objeto, adaptar la representación al contexto y proteger el núcleo de una transformación. Ahora bien, para el estudio de la teoría de los núcleos centrales se emplean entrevistas individuales, encuestas,

grupos focales y la asociación libre de palabras; para lo cual según Abric (como se citó en Araya, 2002) se solicita a las personas que “efectúen un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción” (p. 62). Finalmente, el análisis de la información puede realizarse por medio del análisis de contenido.

Como se puede evidenciar, existen técnicas interrogativas y asociativas que facilitan la identificación de las representaciones sociales. En este sentido las interrogativas comprenden entrevistas en profundidad, cuestionarios, tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos, análisis históricos y técnicas etnográficas. Las asociativas emplean la asociación libre de palabras y las cartas asociativas (Araya, 2002). Por otro lado, se reconocen como métodos y técnicas de análisis la teoría fundamentada, el análisis de procedencia de la información, el análisis gráfico de los significantes y el análisis de correspondencia (Araya, 2002).

Metodología empleada en la investigación

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, el cual permitió indagar sobre los sentidos y significados que once (11) profesionales pertenecientes a tres Instituciones Educativas Distritales de la localidad de Usme, han construido sobre la orientación y su práctica. Los orientadores(as) fueron elegidos con base en dos criterios específicos que fueron: grupos interdisciplinarios conformados por tres o más profesionales que hicieran parte de los equipos de orientación de las instituciones participantes. Además los orientadores(as) debían poseer como mínimo dos años de experiencia, tiempo en el cual el orientador(a) por medio de su práctica, la comprensión de la política pública y el establecimiento de su rol en la escuela, se ha familiarizado con la orientación. Como resultado se contó con la participación de tres licenciadas en psicología y pedagogía, cinco psicólogos(as), dos terapeutas ocupacionales y una trabajadora social.

Ahora bien, la recolección de la información se llevó a cabo mediante la aplicación de los siguientes instrumentos: dibujos, redes semánticas y entrevistas semi-estructuradas.

Mediante los dibujos, las redes semánticas y un formato de entrevista se identificaron los elementos constituyentes de la representación de la orientación; mientras que otro formato de entrevista permitió caracterizar la práctica del orientador(a) en la escuela indagando sobre sus funciones, saberes y las relaciones con la comunidad educativa. Luego, los resultados fueron analizados bajo algunos principios del análisis de contenido, la teoría fundamentada y la triangulación por instrumentos. Dicha triangulación, permitió identificar el contenido y la estructura de la representación, así como las relaciones entre esta y la práctica.

¿Qué significados de la orientación educativa circulan en el medio social?

En primera medida se lograron identificar los elementos constitutivos de la representación social de la orientación educativa. Dichos elementos obedecen a ocho unidades de significado que surgen del análisis de los resultados obtenidos tanto en las redes semánticas (Ver Anexo 1) como en los dibujos (Ver Anexo 2). En este sentido, se realizó el análisis de las comprensiones, sentidos y significados expresados por los profesionales a partir de: La agrupación de una serie de palabras identificadas de acuerdo a la frecuencia de aparición y la elaboración y socialización de dibujos que surgen producto de la enunciación de la palabra “orientación educativa”. Lo anterior, permitió reconocer convergencias y divergencias entre dichas unidades de significado.

Ahora bien, las unidades de significado que se identificaron tanto en los dibujos como en las redes semánticas fueron: relación de ayuda, procesos psicoafectivos, futuro, dinamización de relaciones educativas y construcción de conocimiento (Ver Anexo 3 y 4). De igual forma, surgieron unidades de significado que no se encuentran relacionadas entre instrumentos; por un lado en las redes semánticas se encontró formación de ciudadanía y gestión comunitaria; por otro lado, en los dibujos se localizó labor o trabajo. (Ver Gráfico 1).

Gráfico No. 1.

Unidades de significado:

Coincidentes entre redes semánticas y dibujos, solo redes semánticas y solo dibujos

Unidades de Significado	
Redes semánticas y dibujos	
1. Relación de ayuda. 2. Procesos psicoafectivos. 3. Futuro. 4. Dinamización de relaciones educativas 5. Construcción de conocimiento.	
Solo redes semánticas	Solo dibujos
1. Formación de ciudadanía 2. Gestión comunitaria	1. Labor o trabajo

Fuente: elaboración propia.

Al comprender la orientación educativa como *relación de ayuda*, el orientador(a) intenta responder a las necesidades y problemáticas que se presentan en la interacción entre los sujetos y los diferentes contextos que se vinculan con la escuela. En esta medida, la orientación se vincula por un lado con una base o punto de apoyo que permite orientar las relaciones en las instituciones y por otro lado como instancia de solución de diversas problemáticas. Además, la orientación se relaciona con el quehacer del profesional en la escuela como alguien que guía, apoya, ayuda, soluciona y atiende rupturas o situaciones problemáticas mediante el diseño e implementación de diversas estrategias.

Al asociar la orientación con los *procesos psicoafectivos* se reconocen y atienden situaciones que afectan y/o favorecen las relaciones afectivas y emocionales de los (as) estudiantes. Asimismo, la orientación se vincula con la *construcción de futuro* al interesarse por la proyección profesional y la construcción de un proyecto de vida de los (as)

estudiantes desde estrategias que estimulan la toma de decisiones y la búsqueda de una mejor calidad de vida. En paralelo, la orientación se comprende como *dinamización de relaciones educativas*, de manera que se convierte por un lado en una práctica que dinamiza y moviliza los diferentes contextos de actuación de los miembros de la comunidad educativa y, por otro lado facilita la mediación de las relaciones educativas construidas por dicha comunidad.

Al asociar la orientación con la *construcción de conocimiento*, esta se vincula con la formación docente y la investigación. Con relación a la formación docente, se busca que los maestros(as) identifiquen diversas metodologías y conozcan protocolos para manejar situaciones críticas y dificultades específicas en las instituciones; mientras que la investigación les permite a los orientadores(as) transformar su realidad a través del estudio y abordaje de diversas problemáticas y necesidades de la comunidad.

Ahora bien, en las redes semánticas se encontraron dos unidades de significado. La primera, vincula la orientación con la *formación de ciudadanía*, asociándola con palabras como: ciudadanía, derechos y ser humano. La segunda, vincula la orientación con la *gestión comunitaria* ya que se asocia con palabras como: redes, gestión, participación, legislación, bienestar y organización. Por otra parte, únicamente en los dibujos se encontró una unidad de significado denominada *labor o trabajo*, que asocia la orientación con una vocación o campo de desempeño. Como vocación según los orientadores(as) se requieren de una serie de habilidades que facilitan la acción orientadora. Como campo de desempeño, se comprende como una labor dirigida a una serie de personas para atender sus problemáticas y necesidades.

De acuerdo con los hallazgos expuestos anteriormente se puede mencionar que dichas unidades de significado se relacionan directamente con los conocimientos que circulan en el medio social. Sin embargo, se pudo evidenciar que la unidad denominada *relación de ayuda* consta de una mayor cantidad de palabras asociadas con la orientación educativa y, además, se vincula con la concepción de la orientación planteada por (Bisquerra, 1992, 2002; Bisquerra y Álvarez, 1998a; Bisquerra, Álvarez y Adame 1998b;

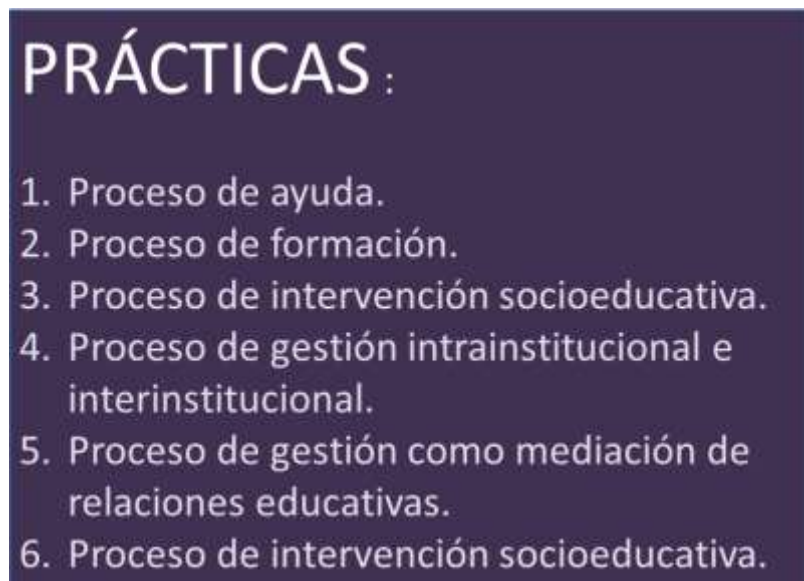
Paredes, 2012; Mosquera, 2013) quienes la relacionan con un proceso de ayuda.

¿Cuáles son las prácticas del orientador(a) en la escuela?

La práctica de la orientación se comprende desde unos escenarios, actores y saberes los cuales configuran las funciones del orientador(a) en la escuela. En esta medida, el escenario se comprende como el contexto escolar en el cual se enmarca el ejercicio de la orientación. Los actores se conforman por estudiantes, padres de familia, profesores(as) y administrativos, quienes se encuentran en constante interacción y posicionan como interés central al estudiante. Por otra parte, el ejercicio de la orientación requiere conocimientos para atender las demandas de la comunidad educativa. Dichos conocimientos son construidos desde su formación académica –inicial y postgradual-; así como a lo largo de su experiencia profesional y su práctica. Teniendo en cuenta lo anterior, se lograron identificar seis tipos de prácticas a partir del análisis de las funciones y tareas que desempeñan los profesionales en ejercicio. (Ver Gráfico 2).

Gráfico No. 2.

Prácticas identificadas de los orientadores(as)



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente se reconoce el *proceso de ayuda* como una práctica dirigida a estudiantes, familias y maestros. Con los estudiantes mediante una valoración individualizada de aspectos personales, familiares y académicos, se pretende identificar problemáticas o necesidades, así como generar estrategias para mejorar su desarrollo y desempeño escolar. Este tipo de práctica requiere de conocimientos sobre desarrollo humano, atención individualizada, la valoración de procesos cognitivos, la aplicación de test, pruebas y entrevistas.

Con las familias se brinda una atención individualizada o grupal, mediante las escuelas de padres, lo cual permite desarrollar acciones tendientes a atender problemáticas y necesidades de los estudiantes. Lo anterior, requiere de conocimientos acerca del trabajo con las familias para atender situaciones definidas por el contexto. Con los maestros, se busca vincularlos en los procesos adelantados desde orientación, así como asesorarlos en temáticas referentes a Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), Necesidades Educativas Transitorias (N.E.T), estrategias pedagógicas, metodologías adecuadas, adaptaciones y flexibilizaciones curriculares. Lo cual, requiere de un conocimiento en aspectos pedagógicos y curriculares.

La segunda práctica identificada se asocia con el proceso de *gestión intra e interinstitucional*. A nivel intrainstitucional, el orientador(a) atiende las demandas de toda la comunidad educativa y garantiza la ejecución del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I). A nivel interinstitucional el orientador construye y fortalece diversas rutas y redes de apoyo, que logran articular proyectos institucionales con otras instituciones y organizaciones.

La tercera práctica se vincula con los *procesos de gestión como mediación de relaciones educativas*, en la cual el orientador(a) posee un rol importante en la mediación de conflictos y construcción de puentes de comunicación dentro y fuera de la institución, en esta medida moviliza diferentes redes que colaboran en la restitución y defensa de derechos del estudiante. Las dos prácticas descritas anteriormente requieren conocimientos sobre el uso de rutas, redes y protocolos para atender diversos casos, conocimiento que según los

profesionales ha sido desarrollado únicamente en su práctica profesional.

La cuarta práctica se asocia con el *proceso de formación*, ya que se busca mediante estrategias individuales o grupales atender temáticas propias del contexto como: la orientación sexual, la convivencia escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la orientación vocacional y profesional, el consumo de sustancias psicoactivas y el manejo emocional. Temáticas en las cuales algunos(as) profesionales demuestran fortalezas para su atención, dada su formación académica o su práctica profesional.

La quinta práctica da cuenta del proceso de *intervención socioeducativa*, desde la cual el orientador(a) identifica condiciones de posible vulnerabilidad que atenten contra los derechos de los(as) estudiantes. Práctica en la cual los orientadores(as) reconocen escasa formación académica, especialmente en lo referente a la “atención en crisis” y la elaboración de planes y programas para atender diversos casos.

Finalmente, bajo la denominación de *otras prácticas* se reconocen una serie de funciones que asumen los orientadores(as) en la escuela, las cuales no son reconocidas ni en la política pública, ni en las elaboraciones de la (Mesa Distrital de Orientadores, 2005, 2007, 2009, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2013b, 2015). Dichas funciones se vinculan con la entrega de refrigerios, la atención del comedor estudiantil, el servicio social, la gestión de la libreta militar, turnos de vigilancia y disciplina. En este punto, cabe resaltar que el orientador(a) también es visto como una figura a la cual los miembros de la comunidad pueden recurrir para resolver diversos tipos de problemáticas o situaciones imprevistas; por tal motivo algunos(as) profesionales se autodenominan como “apaga incendios”.

Representaciones y prácticas: los lazos que se entretienen en la orientación educativa

Analizar la relación entre las representaciones de la orientación y la práctica, permite evidenciar la manera como se consolidan los sentidos y significados acerca de la orientación que otorgan los profesionales que la ejercen y a su vez, cómo dichas

representaciones direccionan el comportamiento de estos en el mundo social (Araya, 2002).

Para comprender la representaciones sociales desde un enfoque estructural se establece que estas tienen “una estructura específica que le es propia, cuya característica [principal] es que está organizada alrededor de un núcleo central y que este es el que determina su organización y significación” (Araya, 2002, p. 51). Ahora bien, de acuerdo a la información organizada en las unidades de sentido acerca de la orientación y teniendo en cuenta el enfoque estructural, se identificaron dos tipos de representación sobre la orientación educativa. La primera, se asocia con significados relativos a *ayuda, acompañamiento y apoyo*; la segunda se vincula con ideas referentes a un *trabajo u oficio*. (Ver Gráfico 3).

Gráfico No. 3.

**Representaciones identificadas de la Orientación Educativa:
Relación de ayuda y Labor o Trabajo.**



Fuente: elaboración propia.

La primera se constituye por una estructura y un contenido que define como núcleo central la *relación de ayuda*. Alrededor de este núcleo se organizan seis elementos periféricos. Estos sistemas periféricos constituyen el núcleo de la representación *-relación de ayuda-*; de igual manera dicho núcleo sustenta la relación con los sistemas que conforman la totalidad de la representación.

Ahora bien, el núcleo de la representación social *relación de ayuda* y la práctica de la orientación en la escuela se vincula con acciones que refieren a: ayuda, formación, gestión intrainstitucional e interinstitucional, gestión como mediación e intervención socioeducativa; las cuales, se encuentran relacionadas con los sistemas periféricos que constituyen la representación (Ver Gráfico 4). En esta medida, la orientación se comprende como una base o punto de apoyo que en la práctica es vista como instancia de solución que *ilumina, guía el camino y sana* las rupturas personales, familiares y académicas de la comunidad educativa, lo que hace que se atribuya en ocasiones a su quehacer un carácter *mesiánico*.

Gráfico No. 4.

Unidad de significado Relación de ayuda como núcleo central de la representación social



Dicha pretensión *salvadora* se encuentra restringida y regulada por el contexto escolar, dados los lineamientos que establecen las funciones del orientador(a) y las limitaciones en los recursos humanos y materiales con los que cuenta. Además, ese sentido construido por los(as) profesionales sobre la orientación, sobrepasa sus capacidades y conocimientos. El contexto al restringir la representación hace que se configuren en la práctica las formas como se ancla la representación en la realidad. En palabras de Araya (2002) el anclaje permite que la representación se inserte “en la dinámica social, haciéndola instrumento útil de comunicación y comprensión” (p. 36). De esta manera, el orientador(a) por medio de acciones busca brindar una ayuda desde y con la comunidad educativa, privilegiando la autonomía a nivel individual y colectivo mediante la articulación, movilización y dinamización de las relaciones educativas.

El núcleo central de la representación al vincularse con la *ayuda*, coincide con los planteamientos expuestos por Mosquera (2006) y Bisquerra (1992), (2002) quienes mencionan que la orientación es un proceso de ayuda que se encuentra inmerso en el escenario educativo; de manera que implica a toda la comunidad. Lo anterior permite evidenciar según Jodelet (como se citó en Aguirre, 2004) que la representación social parte de “algo que ya había sido pensado, latente o manifiesto” (p. 117) y obedece a un tipo de conocimiento constituido a partir de “las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986, p. 473).

Dado que los elementos periféricos permiten anclar en el contexto social los sentidos y significados otorgados al objeto de representación, dichos elementos inciden en el comportamiento del sujeto durante sus diversas interacciones (Araya, 2002). En esta medida, se evidencia una relación directa e indisoluble entre los sistemas periféricos y la práctica del orientador(a), ya que estos son expresión en el plano simbólico de los significados que los(as) profesionales le otorgan a su quehacer en la escuela.

El primer elemento periférico identificado se asocia con los procesos psicoafectivos, los cuales se relacionan con significados que expresan sentimientos de amor, protección y

cuidado requiriendo una atención individualizada y colectiva. En la práctica, algunos orientadores(as) consolidan estos significados al proveer de afecto a los(as) estudiantes y desarrollar programas tendientes a abordar demandas del contexto en aspectos emocionales, afectivos y sexuales. En esta medida, algunos orientadores(as) asumen una actitud *maternal* intentando suplir algunas carencias emocionales y afectivas. Por otra parte, los programas desarrollados dan cuenta de una herramienta que facilita el abordaje colectivo de los procesos psicoafectivos en la escuela. (Ver Gráfico 5).

Gráfico No. 5.

Elemento periférico: Proceso psicoafectivo y sus relaciones con las prácticas del orientador.



El segundo elemento refiere a la proyección de futuro constituido por comprensiones vinculadas a la proyección de vida y construcción de futuro. En la práctica, dichas comprensiones se expresan mediante la atención de aspectos personales, familiares y académicos que posibilitan la elección profesional y la construcción de proyectos de vida. Lo anterior, se sustenta en la necesidad de brindar información que posibilite al estudiante la reflexión y búsqueda del sentido de vida con el fin de que tome decisiones de forma

asertiva y responsable de acuerdo con su contexto y capacidades (Ver Gráfico 6).

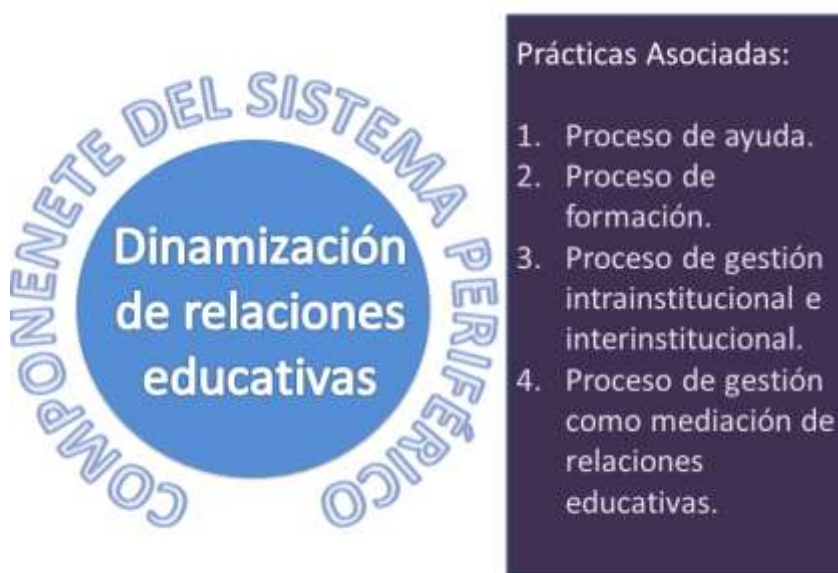
Gráfico No. 6.

Elemento periférico: Proyección de futuro y sus relaciones con las prácticas del orientador.



Gráfico No. 7.

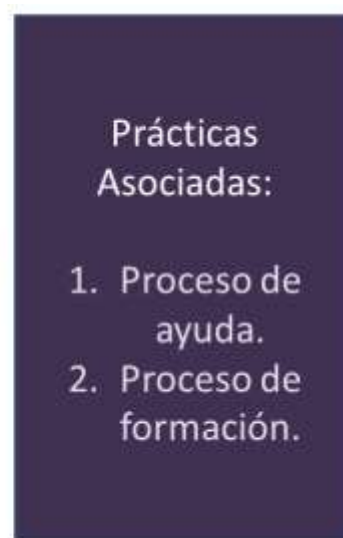
Elemento periférico: Dinamización de relaciones educativas y sus relaciones con las prácticas del orientador.



El tercer elemento alude a la dinamización de relaciones educativas, este asocia significados que dan cuenta de una mediación y atención de conflictos, tensiones y problemáticas originadas en la interacción entre los miembros de la comunidad educativa. En la práctica, dichos significados se materializan en la generación de acciones y estrategias para la atención de problemáticas emergentes y la armonización de las relaciones entre los miembros de la comunidad. De manera que, la orientación se vislumbra como un espacio de mediación de conflictos y participación de la comunidad para el mejoramiento de la convivencia escolar. (Ver Gráfico 7).

Gráfico No. 8.

Elemento periférico: Construcción de conocimiento y sus relaciones con las prácticas del orientador.



El cuarto elemento da cuenta de la construcción de conocimiento como un aspecto constituido por comprensiones asociadas con la formación docente y el desarrollo de procesos investigativos. En la práctica, estas comprensiones se consolidan en la búsqueda de apoyo mutuo entre orientadores(as) y profesores(as) para abordar diversas situaciones que afectan el desempeño de los(as) estudiantes en el aula; así como con el estudio y análisis de diversas problemáticas y necesidades determinadas por el contexto; lo cual

fortalece el ejercicio profesional del orientador(a). Es así, como la orientación se constituye en un escenario de formación permanente que evalúa, cuestiona e interviene la manera como se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ver Gráfico 8).

Gráfico No. 9.

Elemento periférico: Formación de ciudadanía y sus relaciones con las prácticas del orientador.



El quinto elemento refiere a la formación de ciudadanía, aludiendo a significados que se relacionan directamente con los derechos de los(as) estudiantes. En la práctica, estos significados se expresan mediante diversas acciones que buscan la identificación e intervención de factores de riesgo que afectan el desempeño de los(as) estudiantes, garantizando su permanencia durante el proceso educativo. Es así, que la orientación mediante la atención, seguimiento y búsqueda de apoyo con personas e instituciones -en casos particulares- y la construcción de proyectos dirigidos a la comunidad fomenta la autonomía, reconoce al estudiante como sujeto de derechos y previene la vulneración de los mismos. (Ver Gráfico 9).

Gráfico 10.

Elemento periférico: Gestión comunitaria y sus relaciones con las prácticas del orientador.



El sexto elemento se asocia con la gestión comunitaria constituida por comprensiones que aluden a la construcción y consolidación de redes que propenden por el bienestar de los(as) estudiantes. En la práctica, estas comprensiones se afianzan mediante la construcción de enlaces y redes entre la escuela y algunas entidades gubernamentales y no gubernamentales para atender diversas necesidades y problemáticas de los(as) estudiantes que no se pueden atender en la escuela. En este sentido, la orientación se entiende como enlace y punto de articulación de proyectos organizados y gestionados a nivel inter e intrainstitucional. (Ver Gráfico 10)

Finalmente, al comprender los elementos periféricos como parte de la representación social de la orientación, se evidencia una relación directa y de *doble vía* entre la representación y la práctica, lo cual permite concluir que las representaciones sociales “son pensamiento constituyente y a la vez pensamiento constituido” (Araya, 2002, p. 48). Aunado a lo anterior, dichos elementos periféricos se relacionan de forma

indisociable con las funciones planteadas por la política pública en Colombia. (Ver Gráfico 11).

Gráfico No. 11.

Estructura representación social de la Orientación Educativa: Relación de ayuda.



Consideraciones finales frente a la relación de la representación y práctica de la orientación

La representación de la orientación como una labor o un trabajo² se asocia con significados que refieren a un campo de desempeño y (o) una vocación. Como campo de

² La orientación como una labor y un trabajo es reconocida como una representación dada la poca frecuencia con la que fue mencionado este aspecto y las escasas relaciones con las que fue asociado. No fue abordado como elemento periférico del núcleo de la representación de ayuda, ni fue identificada ninguna estructura propia, pero se resaltan sus significados.

desempeño se vincula con un escenario laboral que según la política pública faculta a algunos(as) profesionales de las ciencias de la salud y la educación para que puedan asumir el cargo como docente orientador. En tanto vocación se deriva de motivaciones y actitudes que los diferentes profesionales asumen frente al ejercicio de sus prácticas; estas devienen tanto de experiencias cercanas al fenómeno educativo o la infancia, como de conocimientos adquiridos durante su formación profesional que le brindan las herramientas para ejercer su labor.

Por otro lado, es importante resaltar que lo pedagógico se comprende como un conocimiento indisociable en la representación y en la práctica de la orientación, ya que al situarse al interior de la escuela es necesario analizar e interpretar las prácticas pedagógicas y los fenómenos educativos para posibilitar la intervención. En este sentido, la orientación educativa al vincular profesionales de diversas disciplinas, busca contribuir en los procesos que se dan en la escuela y cumplir con los propósitos educativos para transformar la dinámica escolar.

Finalmente, teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación, la orientación en las Instituciones Educativas Distritales de la localidad de Usme se puede comprender como:

Un proceso de ayuda e instancia de solución a necesidades y problemáticas situadas en la escuela, la cual, articula, moviliza y dinamiza las relaciones educativas con el objeto de garantizar durante el proceso formativo el desarrollo personal, afectivo, académico, familiar, convivencial y social del estudiante. En consecuencia, la orientación se ocupa de atender aspectos como: los procesos psicoafectivos, la proyección de futuro, la dinamización de relaciones educativas, la construcción de conocimiento, la formación de ciudadanía y la gestión comunitaria.

Dichos aspectos se abordan de manera individual y colectiva mediante la atención personalizada y la formulación de programas y proyectos que requieren de la participación de los profesores(as), padres de familia, directivos, entidades e instituciones, con el fin de construir desde la escuela redes internas y externas que fortalezcan los procesos educativos. Lo anterior, demanda un equipo de profesionales de las ciencias de la salud y de la

educación que se articulen en torno a la comprensión y generación de acciones que propendan por mejorar las dinámicas educativas.

Conclusiones

El estudio de las representaciones sociales permitió la construcción de conocimiento sobre la orientación educativa. De este modo, se lograron identificar dos tipos de representaciones sociales sobre la orientación, una que refiere a *relación de ayuda* y otra a *labor*. La primera consta de una estructura que está constituida por un núcleo central y unos sistemas periféricos que la definen. Por tanto, al identificar el núcleo central y los sistemas periféricos se logra establecer tanto la estructura, como el funcionamiento de la representación social de la orientación educativa en la escuela.

Al identificar la estructura de la representación de la orientación como *relación de ayuda* y caracterizar la práctica de los orientadores(as); se concluye que los sistemas periféricos que constituyen dicha representación se vinculan de forma indisoluble con las prácticas que los orientadores(as) desarrollan en la escuela. Mientras que el núcleo define el funcionamiento del objeto –orientación educativa- y su significación. Por ende, se puede concluir que existe una relación directa entre la representación social y la práctica del orientador(a).

Cabe resaltar, que la segunda representación planteada –labor – aunque no tiene los elementos suficientes para establecer una estructura definida, conserva significados que se vinculan con la orientación. De esta manera, al identificar la orientación como *relación de ayuda* y *labor*, se pueden evidenciar los conocimientos que han sido socialmente elaborados y compartidos (Jodelet, 1986) con el fin de acercarse al objeto de la orientación.

Por otra parte, se logró establecer que el contexto donde el orientador(a) interactúa con el objeto de representación –orientación educativa- restringe y regula la representación. Durante este proceso, los sentidos y significados otorgados por el sujeto a la orientación

con frecuencia son utópicos; por tanto al intentar materializar estas comprensiones en su quehacer, se encuentra con limitaciones propias y otras determinadas por el contexto. Además, la representación aunque conserva sus significados se reconfigura y define, permitiendo que los orientadores(as) direccionen sus prácticas.

En este punto, se puede evidenciar claramente la relación entre la representación y la práctica, pues los orientadores(as) con frecuencia asocian la representación social con su quehacer y las exigencias del contexto. Por otra parte, la práctica además de ser necesaria para la construcción y expresión de la representación, define unos saberes, aptitudes y actitudes del orientador(a) frente al ejercicio de sus funciones.

Aspectos para reflexionar sobre la orientación en la escuela

Según la política pública colombiana de la década de los años 50 y mediados de los 60, aunque la orientación surge fuera de los escenarios escolares, esta se ha inscrito exclusivamente en la escuela. En razón de lo anterior, las comprensiones que se han construido sobre la orientación obedecen a un proceso histórico, unas demandas sociales y las particularidades de los contextos, haciendo que dichas comprensiones sean múltiples, variadas y complementarias en el tiempo.

Al evidenciar la diversidad y multiplicidad de comprensiones que orientan la práctica y el quehacer de los(as) orientadores se podría establecer la forma como se configura la orientación educativa, los desafíos que se deben enfrentar y las nuevas reflexiones y comprensiones que surgen sobre la misma en la escuela. En consecuencia, al indagar sobre estos y otros aspectos se podría brindar un mayor estatus conceptual a la orientación educativa en Colombia.

Ahora bien, teniendo en cuenta los significados asociados con la orientación, se identificó que la investigación es uno de los elementos que hace parte constituyente de la representación. En la práctica, los resultados de los procesos investigativos no son sistematizados con la intención de construir conocimiento que nutra el campo conceptual de

la orientación educativa. En este sentido, se investiga con el objetivo de caracterizar la población, indagar acerca de temáticas relacionadas con su labor e implementar programas y proyectos, aspectos tales que únicamente les permiten conservar registros sobre su labor e informar sobre su gestión en la institución. Por tal motivo, aunque algunos orientadores(as) indagan acerca de diversas problemáticas y sistematizan sus experiencias; se requiere de mayores esfuerzos para consolidar la construcción de dichos conocimientos.

De igual manera, en el ejercicio de caracterización realizado sobre las prácticas se aprecia la emergencia de diversas funciones que atienden propiamente al rol de orientador(a) en la escuela. Aun así, se identificaron una serie de funciones anexas a su ejercicio profesional, que no son reconocidas oficialmente y que podrían ser cumplidas por desconocimiento sobre su quehacer o una falta de empoderamiento de su rol en la escuela. A su vez, en la práctica surgen saberes relacionados con: lo pedagógico, la familia, la construcción de redes y la atención en crisis, los cuales no corresponden a la formación profesional recibida por algunos orientadores(as) pero son necesarios para la práctica de la orientación.

De esta manera, la relación entre las representaciones y la práctica permite comprender la forma como se configura la orientación educativa y los saberes que demandan su ejercicio. En este sentido, se reconocieron algunas características sobre el objeto de la orientación en el contexto nacional y distrital, permitiendo vislumbrar tanto las comprensiones como las funciones del orientador (a) para contrastarlas con las realidades que se vivencian en la escuela. Es así, que se constata el vínculo entre los discursos que circulan en el medio social sobre la orientación educativa y sus prácticas en algunas escuelas de Bogotá.

Finalmente, los resultados del ejercicio investigativo se constituyen como un aporte para la comprensión de la orientación educativa en la escuela. En paralelo, estos resultados permiten generar discusiones en torno al objeto, las funciones, las prácticas de la orientación educativa en la escuela y la importancia de los conocimientos de los profesionales que ejercen la orientación. En esta medida se recomienda, a los profesionales en ejercicio y a los estudiantes que se forman en profesiones afines al cargo de docente-

orientador, considerar la orientación educativa como objeto de investigación que amplíe las producciones teóricas y conceptuales de la orientación en el país.

Bibliografía

Aguirre, E. (1999). *Representaciones sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Bisquerra, R. (1992). Aproximación a la orientación psicopedagógica. En: R. Bisquerra. (Ed.), *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo* (pp. 1- 16). España: Editorial Boixareu Universitaria.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998a). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En: R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). España: Editorial Praxis.

Bisquerra, R., Álvarez, M. y Adame, M. (1998b). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En: R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 41-51). España: Editorial Praxis.

Bisquerra, R. (Ed.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Salamanca: Amarú editores.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Mesa Distrital de Orientadores. (2005). *Orientación escolar en y la política de infancia en Bogotá*. Recuperado de [https://groups.google.com/forum/#!searchin/mesadistrital-orientadores-escolares-/politica\\$20de\\$20infancia/mesa-distritalorientadores-escolares-/o4VlwAGIa9g/dIJJ01TaCg0J](https://groups.google.com/forum/#!searchin/mesadistrital-orientadores-escolares-/politica$20de$20infancia/mesa-distritalorientadores-escolares-/o4VlwAGIa9g/dIJJ01TaCg0J)

Mesa Distrital de Orientadores. (2007). *Proceso de caracterización y empoderamiento de la identidad de la orientación escolar interdisciplinaria especializada en Bogotá D.C 2004-2007*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk0MjkzOTU5NDQ1ODMyMTY1ODkBMtAyODQzNjM4MjQyNTg4MzE4OTkBVjg1MU95SWpQVm9KATAuMQEBdjI>

Mesa Distrital de Orientadores y Asociación Colombiana de Especialistas en Orientación Educativa. (2009). *Declaración pública de la orientación escolar colombiana*. Recuperado de <https://groups.google.com/forum/#!topic/mesadistrital-orientadores-escolares-/gBFgDYUHebw>

Mesa Distrital de Orientadores. (2011a). *Declaración pública de la orientación escolar colombiana 2011*. Recuperado de <https://groups.google.com/forum/#!topic/mesa-distrital-orientadores-escolares-/obxFY0-3-IU>

Mesa Distrital de Orientadores. (2011b). *Postulados de la orientación y asesoría escolar*. Recuperado de <https://groups.google.com/forum/#!searchin/mesa-distritalorientadores-escolares-/postulados/mesa-distrital-orientadores-escolares-/QecbvGOFm1s/AEwid-Cfsl0J>

Mesa Distrital de Orientadores. (2011c). *Rol y sentido de la orientación y asesoría escolar en los colegios del Distrito*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk0MjkzOTU5NDQ1ODMyMTY1ODkBMDE1Mjg3MzAzNzY0NjgzOTI1ODIBYm1vRHh0Tzd>

yVzRKATAuMQEBdjI96

Mesa Distrital de Orientadores y Asociación Colombiana de Especialistas en Orientación Educativa. (2013). *Declaratoria distrital del campo interdisciplinar de la orientación y asesoría educativa*. Recuperado de <http://mesadistorientadores.blogspot.com.co/2013/07/declaratoria-distrital-delcampo.html> / <https://groups.google.com/forum/#!searchin/mesa-distritalorientadores-escolares-/declaratoria/mesa-distrital-orientadores-escolares-/ADUonUKPIfk/lpdfRWmjFMYJ>

Mesa Distrital de Orientadores. (2013). *Lineamientos para la orientación y asesoría escolar en el distrito capital (Bosquejo 1.8)*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk0MjkzOTU5NDQ1ODMyMTY1ODkBM4MjI1NzQ4NjAwOTE2NjgxMjgBWFZtY0xtZW5TeW9KATAuMQEBdjI>

Mesa Distrital de Orientadores. (2015). *Aportes de los equipos interdisciplinarios de orientación y asesoría escolar en Colombia a las comunidades educativas*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk0MjkzOTU5NDQ1ODMyMTY1ODkBM4MjI1NzQ4NjAwOTE2NjgxMjgBWFZtY0xtZW5TeW9KATAuMQEBdjI>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 08 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Resolución 1003 de Mayo de 1995, por la cual se organizó el programa de orientación estudiantil en la educación básica primaria*. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Salud y Protección Social. (2006). *Ley 1098 de noviembre 08 de 2006, ley general de infancia y adolescencia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201098%20DE%202006.pdf
- Mosquera, J. (2006). Formación profesional de orientadores (as) en Colombia: Un modelo básico basado en competencias profesionales. En: R. Arias (Presidencia), *I congreso latinoamericano de formadores (as) de orientadores (as)*. Congreso llevado a cabo en Valencia, Venezuela. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-175242_archivo_pdf.pdf
- Mosquera, J. (2013). *Sistema general de orientación educativa en Colombia*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk0MjkzOTU5NDQ1ODMyMTY1ODkBMdkzOTEwODM1Mjk1MzkwNTkzMTkBRzFacmVBTIE1NmtKATAuMQEBdjI>
- Paredes, M. (2012). *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximaciones*. Recuperado de <https://groups.google.com/forum/#!searchin/mesa-distritalorientadores-escolares-/paredes/mesa-distrital-orientadores-escolares-/KqMkOb0wsiA/Hr4a5781BvQJ>
- Perera, M. (s.f). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Prieto, J. y Muñoz, E. (2000). *“Evaluación por competencias, una alternativa para la orientación profesional en Colombia”* (Monografía). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/4937/130145.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo No. 1.

Redes semánticas: Palabras asociadas del término inductor Orientación Educativa de once orientadores.

Red semántica sobre la Orientación Educativa						
Orden de aparición						
Profesión	Sujeto	1	2	3	4	5
Psicóloga	1	Asesoría 3 (+)	Guía 4 (+)	Camino 5 (+)	Toma de decisiones 2 (+)	Proyecto de vida 1 (+)
Terapeuta Ocupacional	2	Apoyo 1 (+)	Orientación 4 (=)	Asesoría 5 (+)	Consejería 2 (+)	Toma de Decisiones 3 (=)
Lic. Psicología y Pedagogía	3	Servicio 4 (+)	Apoyo 2 (+)	Formación 5 (+)	Acompañamiento 3 (+)	Amor 1 (+)
Psicóloga	4	Familia 4 (+)	Ser Humano 1 (+)	Confianza 3 (+)	Amor 2 (+)	Comunidad 5 (=)
Lic. Psicología y Pedagogía	5	Familia 3 (+)	Prevención 2 (-)	Enseñanza-Aprendizaje 5 (=)	Ciudadanía 1 (+)	Organización 4 (+)
Psicólogo	6	Acompañar 4 (+)	Formar 5 (+)	Guiar 3 (+)	Derechos 1 (+)	Proyecto de vida 2 (+)
Lic. Psicología y Pedagogía	7	Comunidad 2 (=)	Gestión 3 (+)	Derechos 1 (+)	Proyección 5 (+)	Participación 4 (+)
Terapeuta Ocupacional	8	Acompañamiento 2 (+)	Investigación 4 (+)	Legislación 5 (=)	Escucha 1 (+)	Redes 3 (=)
Trabajadora Social	9	Familia 3 (=)	Emoción 1 (+)	Confianza 2 (=)	Respeto 5 (+)	Comunidad 4 (=)
Psicóloga	10	Psicología 5 (=)	Bienestar 2 (+)	Humanidad 1 (+)	Confianza 4 (+)	Contexto 3 (+)
Psicóloga	11	Apoyo 1 (+)	Apertura 5 (+)	Amor 2 (+)	Conocimiento 4 (+)	Escucha 3 (+)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo No. 2

Dibujos realizados por los once orientadores



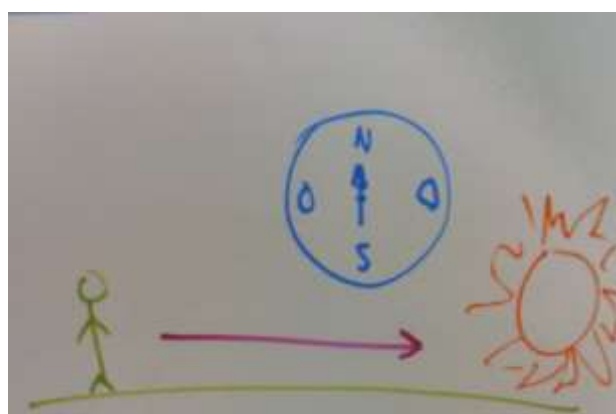
Dibujos realizados por los once orientadores



Dibujos realizados por los once orientadores



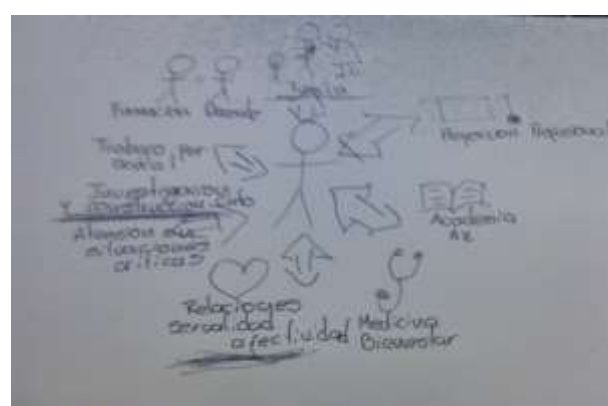
Dibujos realizados por los once orientadores



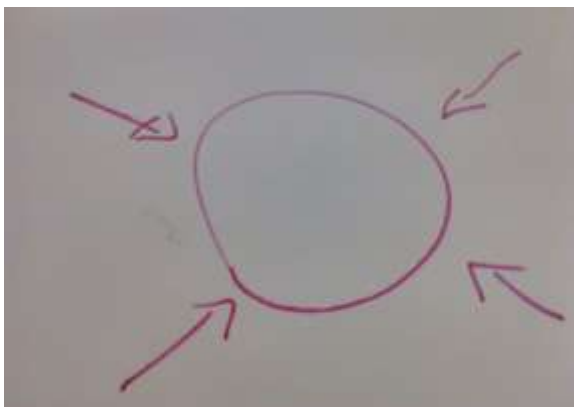
Dibujos realizados por los once orientadores



Dibujos realizados por los once orientadores



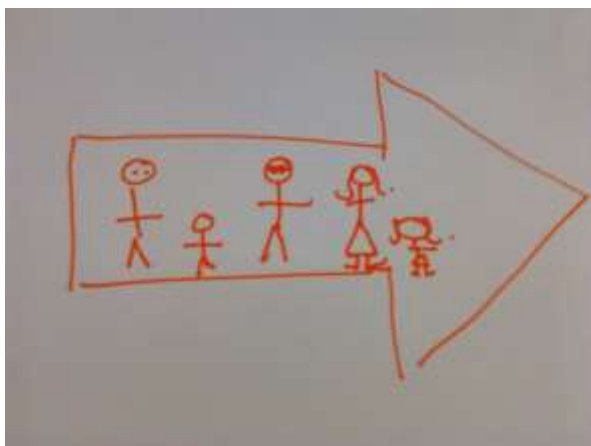
Dibujos realizados por los once orientadores



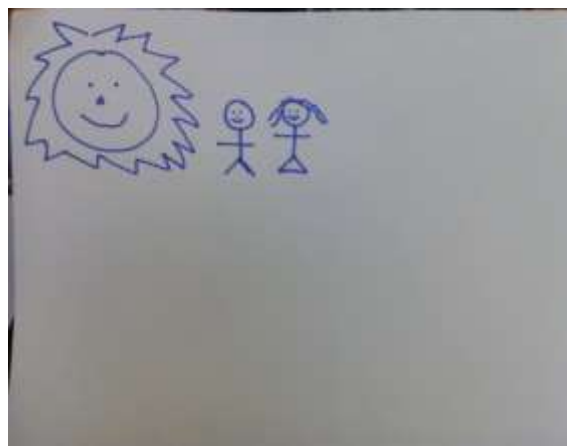
Dibujo 9 Trabajadora Social



Dibujo 8 Terapeuta ocupacional



Dibujo 10 Psicóloga



Dibujo 7 Psicóloga



Dibujo 11 Psicóloga

Anexo No. 3

Resultados del proceso de codificación y categorización de las palabras asociadas de las redes semánticas, organizadas en siete unidades de significado sobre la orientación educativa.

Unidades de significado Orientación Educativa			
UNIDADES DE SIGNIFICADO	PALABRAS ASOCIADAS	TOTAL SUJETOS	FRECUENCIA PALABRAS ASOCIADAS
Relación de ayuda	Asesoría (2), apoyo (3), servicio (1), guía (1), orientación (1), acompañar (1), acompañamiento (2), guiar (1), consejería (1), confianza (3), escucha (2), respeto (1), apertura (1).	9 81%	20
Futuro	Camino (1), toma de decisiones (2), proyecto de vida (2), proyección (1).	4 40%	6
Dinamización de relaciones educativas	Familia (3), comunidad (3), contexto (1).	5 50%	7
Formación de ciudadanía	Ser humano (1), humanidad (1), ciudadanía (1), derechos (2).	5 50%	5
Construcción de conocimiento	Formación (1), formar (1), investigación (1), enseñanza-aprendizaje(1), conocimiento (1).	5 45%	5
Procesos psicoafectivos	Psicología (1), emoción (1), amor (3).	5 45%	5
Gestión comunitaria	Prevención (1), gestión (1), bienestar (1), legislación (1), organización (1), participación (1), redes (1).	4 40%	7

Fuente: Elaboración propia

Anexo No. 4

Resultados procesos de codificación y categorización de la conversación sobre los dibujos realizados, encontrando algunas palabras que se agrupan por frecuencia de aparición en unidades de significado. De este modo, se identifican seis tipos de unidades de significado sobre la orientación educativa.

Dibujos sobre Orientación Educativa								
Unidades de significado ³					Palabras asociadas ⁴			
Unidades identificadas	Símbolos asociados	Total Frecuencia	Sujetos	Total sujetos	Palabras asociadas	Total Frecuencia	Sujetos	%
Relación de ayuda	Manos, sol, flechas, base en forma de espiral.	37	2, 3, 1, 8,6, 11,4,5, 7,9	10 90,9%	Ayuda	4	3,4	10,81
					Bases	3	2,8	8,10
					Acompañar	2	2,11	5,40
					Apoyar	6	11,9	16,21
					Guiar	1	1	2,70
					Solucionar	2	1,7	5,40
					Orientar	3	6,8,4	8,10
					Posibilidad	3	5,11,9	8,10
					Atención	3	5,11	8,10
					Sostén	1	11	2,70
Proceso					9	6,7,8,5,11	24,32	
Procesos	Corazón	36	3,4,5,6	5	Emocional	21	6,4	58,33

³A partir de los sentidos y significados otorgados a la Orientación Educativa a través de los dibujos, se identifican seis unidades de significado por medio de la asociación de una serie de palabras. De esta manera, la frecuencia da cuenta de la cantidad de veces que se expresaron la totalidad de las palabras que conforman la unidad de significado. A su vez, se dan a conocer los(as) profesionales que mencionaron dichas palabras de acuerdo al número que les fue asignado en las redes semánticas. Por último, se presenta la totalidad y el porcentaje de sujetos que enunciaron las palabras que hacen parte de la unidad de significado.

⁴ Las palabras asociadas son aquellas que conforman las unidades de significado identificadas. De esta manera, la frecuencia da cuenta de la cantidad de veces que se expresaron cada una de las palabras que conforman la unidad de significado. A su vez, se dan a conocer los(as) profesionales que mencionaron dichas palabras de acuerdo al número que les fue asignado en las redes semánticas. Por último, se presentan los porcentajes que obedecen a la frecuencia de palabras asociadas con la unidad de significado.

psicoafectivos	convencional, corazón agrietado.		,7	45,4%	Sexualidad	1	5	2,77
					Afectividad	14	3,4,5,7	38,88
Dinamización de relaciones educativas	Sujetos, círculos concéntricos, personas conformando un círculo.	156	3, 1, 2, 8, 7,6, 4, 5, 11, 10, 9	11 100%	Comunidad Educativa	119	2,3,4,11,1,7,8,6,5,10,9	76,28
					Relaciones educativas	21	1,9,7,4, 8,5	13,46
					Contextos	16	8,4,11,9,5	10,25
Futuro	Brújula, sol, caritas felices, birrete.	26	2,6, 5, 4, 10,11, 1	7 63,63%	Proyecto de vida	12	2,6,4,11,10,1	46,15
					Planeación de futuro	14	2,4,6,5	53,84
Construcción de conocimiento	Cuaderno abierto.	26	4,5,11, 8	4 36,36%	Formación docente	8	4,5,11	30,76
					Investigación	5	5	19,23
					Construcción de conocimiento	13	4,5,11,8	50
Labor o trabajo	Orientador(a)	10	5,8,11	3 27,27	Trabajo	8	8,5,11	80
					Profesión	1	5	10
					Vocación	1	5	10

Fuente: Elaboración propia