

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PÚBLICAS DE SANTANDER DE QUILICHAO, DURANTE LA
PANDEMIA DEL COVID-19

CLAUDIA XIMENA CARABALÍ BANGUERO

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN POPULAR Y
DESARROLLO COMUNITARIO - SEDE NORTE DEL CAUCA

2022

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PÚBLICAS DE SANTANDER DE QUILICHAO, DURANTE LA
PANDEMIA DEL COVID-19

CLAUDIA XIMENA CARABALÍ BANGUERO

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN POPULAR Y
DESARROLLO COMUNITARIO

Directora:

NANCY PAOLA CHAVES

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN POPULAR Y
DESARROLLO COMUNITARIO - SEDE NORTE DEL CAUCA

2022

DEDICATORIA

A mi hijo Isaac, la estrella brillante que ilumina mi camino desde el cielo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a Dios por su gracia fortalecedora; por haberme dado la inteligencia y la fuerza para alcanzar este gran sueño.

Gracias a las docentes orientadoras que participaron de la investigación por dedicar su valioso tiempo para apoyar esta iniciativa. Espero que al igual que yo, puedan encontrar en la educación popular una manera de seguir contribuyendo.

Gracias a mi familia, y en especial, a mi madre por su apoyo incondicional; por estar siempre dispuesta para ayudarme a avanzar y a mantenerme enfocada en la meta.

También agradezco a mi tutora, Nancy Paola Chaves Pérez, quien fue una luz en el camino, su guía, paciencia, entrega y compromiso con mi proyecto fueron vitales para avanzar en cada peldaño y llegar hasta aquí.

Gracias especiales a mi esposo, Ismael, quien estuvo apoyándome a cada instante. Sus valiosas palabras me animaron en los momentos de desaliento; sus ideas me permitieron reflexionar para encontrar la pauta necesaria en cada momento y su empuje y entusiasmo me llevaron a culminar con éxito este proyecto.

RESUMEN

Las docentes orientadoras¹ son las personas encargadas de brindar apoyo psicosocial a la comunidad educativa. La pandemia del Covid-19 generó una serie de cambios en el sistema educativo, los cuales obligaron a las docentes orientadoras a trasladar sus actividades de la presencialidad en las instituciones educativas a la virtualidad.

Este proyecto de investigación cualitativa buscó analizar las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao, antes y durante la pandemia del Covid-19 desde una perspectiva de la educación popular. Se identificaron 17 prácticas que llevan a cabo las docentes orientadoras. Los resultados indicaron que 4 de las prácticas identificadas se pueden relacionar directamente con 3 de los principios de la educación popular y que debido a las múltiples tareas que desarrollan las docentes orientadoras en las instituciones educativas y el número de personas que atienden, experimentan una pesada carga laboral. Por lo tanto, se evidenció que implementar procesos de educación popular requiere entre otras, la redistribución de la carga laboral de las docentes orientadoras, la existencia de al menos dos o tres docentes orientadoras en cada institución educativa (según el número de estudiantes), el establecimiento de una oficina para el desarrollo de su trabajo, el apoyo psicosocial entre las mismas docentes orientadoras y un trabajo de colaboración con toda la comunidad educativa.

Palabras claves: Prácticas de orientación, Docentes orientadoras, Educación popular, Pandemia del Covid-19.

¹ Esta investigación reconoce la perspectiva de género, y dado que la mayoría de las docentes orientadoras son mujeres, se decidió utilizar el pronombre femenino.

ABSTRACT

Guidance teachers² are in charge of providing psychosocial support to the educational community. The Covid-19 pandemic generated a series of changes in the educational system, which forced guidance teachers to transfer their activities from face-to-face in the educational institutions to virtuality.

This qualitative research project sought to analyze the practices of guidance counselor teachers in public educational institutions in the municipality of Santander de Quilichao, before and during the Covid-19 pandemic from a popular education perspective. Seventeen practices carried out by guidance teachers were identified. The results indicated that 4 of the identified practices can be directly related to 3 of the principles of popular education and that due to the multiple tasks that guidance teachers carry out in educational institutions and the number of people they serve, they experience a heavy workload. Therefore, it became evident that implementing popular education processes requires, among others, the redistribution of the workload of guidance teachers, the existence of at least two or three guidance teachers in each educational institution (depending on the number of students), the establishment of an office for the development of their work, psychosocial support among the guidance teachers themselves and a collaborative work with the entire educational community.

Key words: Guidance practices, Guidance teachers, Popular education, Covid-19 pandemic.

² This research recognizes the gender perspective, and since the majority of counseling teachers are women, it was decided to use the feminine pronoun.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	11
1. Situación de las instituciones educativas.....	14
1.1. Caso de estudio: Santander de Quilichao.....	18
1.2. Características de las instituciones educativas	21
2. Diseño de la Investigación.....	23
2.1. Problema de Investigación	23
2.2. Preguntas de investigación.....	25
2.3. Objetivos.....	25
2.3.1. Objetivo General:	25
2.3.2. Objetivos Específicos:	25
2.4. Justificación.....	26
3. Estado del arte.....	26
4. Metodología.....	31
4.1. Perspectiva metodológica.....	31
4.2. Métodos para la recolección de datos	32
4.2.1. Entrevistas	33
4.2.2. Grupo de discusión	35
4.3. Métodos para el análisis de datos	37
5. Marco teórico	38
5.1. Educación Popular	38
5.2. Prácticas de las docentes orientadoras	41
5.3. Orientación educativa	45
6. Prácticas de las docentes orientadoras	46
6.1. Prácticas antes de la Pandemia del Covid-19.....	47
6.1.1. Prácticas con Estudiantes.....	47
6.1.2. Prácticas con Familias	58
6.1.3. Prácticas con Docentes	63

6.1.4. Prácticas con Directivos y Administrativos.....	69
6.2. Prácticas durante la Pandemia del Covid-19.....	74
6.2.1. Prácticas con Estudiantes.....	74
6.2.2. Prácticas con Familias	80
6.2.3. Prácticas con Docentes	84
6.2.4. Practicas con Directivos y Administrativos.....	88
6.3. Rumbo a la Educación Popular: resultados del grupo de discusión	90
7. Las docentes orientadoras como educadoras populares	95
8. Discusión.....	99
8.1. El tiempo.....	100
8.2. Las condiciones institucionales.....	101
8.3. La red de apoyo de las docentes orientadoras	104
8.4. El marco regulatorio	105
9. Conclusiones.....	107
9.1. Una reflexión sobre el rol de la mujer en el cuidado	109
10. Referencias.....	110
11. Anexos.....	116
11.1. Formato de entrevista	116
11.2. Estructura del grupo de discusión	118

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Talleres con estudiantes antes de la pandemia	49
Tabla 2: Remisión a instituciones.....	51
Tabla 3: Resumen de prácticas con estudiantes antes de la pandemia	54
Tabla 4: Resumen de prácticas con familias antes de la pandemia	61
Tabla 5: Resumen de prácticas con docentes antes de la pandemia	66
Tabla 6: Resumen de prácticas con directivos y administrativos antes de la pandemia	72
Tabla 7: Prácticas nuevas con estudiantes durante la pandemia	79
Tabla 8: Práctica nueva con familias durante la pandemia	83
Tabla 9: Práctica nueva con docentes durante la pandemia	87
Tabla 10: Cambios en las prácticas durante la pandemia	90
Tabla 11: Prácticas asociadas a los principios de la Educación Popular.	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Departamento del Cauca en el mapa de Colombia	19
Figura 2: Prácticas con estudiantes antes de la pandemia	47
Figura 3: Prácticas con familias antes de la pandemia	58
Figura 4: Prácticas con docentes antes de la pandemia	64
Figura 5: Prácticas con directivos y administrativos antes de la pandemia.....	69
Figura 6: Prácticas con estudiantes durante la pandemia	75
Figura 7: Prácticas con familias durante la pandemia	80
Figura 8: Prácticas con docentes durante la Pandemia.....	84
Figura 9: Prácticas con Directivos y Administrativos durante la Pandemia	88

Introducción

Las docentes orientadoras son las encargadas de brindar apoyo psicosocial a las y los estudiantes para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, su labor está intrínsecamente relacionada con el quehacer diario en la presencialidad. El trabajo de acompañamiento que las docentes orientadoras realizan para la construcción de la identidad personal, el afrontamiento de situaciones familiares y sociales, y demás aspectos de vida de las y los estudiantes, es clave para lograr un bienestar y equilibrio emocional que permita conseguir buenos resultados en las actividades educativas y a su vez, un desarrollo personal y social sano de los y las estudiantes.

La educación popular busca transformar la sociedad por medio de propuestas pedagógicas, con el fin de construir una sociedad más humana y emancipar a los grupos oprimidos de las diferentes formas de dominación, teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de dichos grupos (Mejía, 2016). En este sentido, la educación popular permite analizar las prácticas de las docentes orientadoras desde una perspectiva humanista, centrada en el valor transformador y movilizador de la educación, especialmente en contextos donde los estudiantes están en alta vulnerabilidad, como es el caso de Santander de Quilichao.

Por otro lado, la pandemia del Covid-19, por ser un acontecimiento único y sin precedentes en la historia de la humanidad, ha generado una serie de cuestionamientos a su alrededor, lo que ha llevado a investigaciones en diferentes campos. En el contexto educativo se ha indagado sobre cómo desarrollar los currículos académicos de las diferentes áreas de forma que se ajuste a las condiciones de aislamiento, por ejemplo, usando medios tecnológicos (Roldán, 2020). También se han hecho investigaciones sobre el impacto del aislamiento en la salud emocional y psicológica de los y las adolescentes y niños y niñas, que han demostrado los efectos negativos que tiene la falta

de presencialidad (Rodríguez, 2021; Schnaiderman et al., 2021; UNICEF, 2020). Sin embargo, hay pocas investigaciones sobre las adaptaciones que las instituciones educativas han hecho en cuanto al apoyo psicológico para dar respuesta a las dificultades psicosociales que enfrentan las y los estudiantes en esta crisis. Con la llegada de la pandemia, las docentes orientadoras se vieron forzadas a cambiar a un tipo de educación asistida por tecnología, lo que implicó una serie de dificultades para cumplir con los objetivos de su trabajo. Por esta razón, este proyecto se pregunta por las prácticas de las docentes orientadoras y las adaptaciones que ellas hicieron a sus prácticas para comunicarse con la comunidad educativa y brindar la ayuda necesaria.

Así pues, este trabajo buscó responder la pregunta: ¿Cuáles son los aportes de la educación popular a las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao?

Para responder a esta pregunta se entrevistaron 11 docentes orientadoras pertenecientes a instituciones educativas públicas ubicadas en el municipio de Santander de Quilichao y se realizó un grupo de discusión con algunas de las docentes en el que se identificaron elementos claves de sus prácticas desde la perspectiva de la educación popular. Los datos se analizaron mediante el método de análisis de contenido.

De acuerdo con los resultados, la mayoría de las prácticas de las docentes orientadoras se modificaron durante la pandemia y su cambio se asocia al uso de recursos tecnológicos. Algunas prácticas desaparecieron debido a que sólo podían llevarse a cabo en condiciones de presencialidad y otras surgieron para responder a las exigencias de la pandemia. Se identificaron 3 principios de la educación popular que pueden aportar al fortalecimiento de las prácticas de las docentes orientadoras en un contexto postpandemia: 1) La lectura crítica de la realidad; 2) La relación educativa en el diálogo de saberes y la negociación cultural; y 3) La autoconfianza y la construcción de

la identidad de una manera crítica. Estos principios se relacionan con prácticas específicas de las docentes, como la observación, la atención individual, los talleres y las escuelas de familias, las cuales se vieron principalmente afectadas durante la pandemia.

En este documento se presentan en detalle el contexto de la investigación, en el cual se expone la situación de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao; el diseño de la investigación, compuesto por el problema, los objetivos y la justificación de la investigación; el estado del arte que abarca diversas investigaciones sobre las prácticas de las docentes orientadoras durante la pandemia del Covid-19; la metodología, que incluye los métodos de recolección y el análisis de la información; el marco teórico, sobre la perspectiva y los conceptos claves de la investigación; los resultados, la discusión, las conclusiones, y finalmente, la bibliografía y los anexos.

1. Situación de las instituciones educativas

La situación de las instituciones educativas públicas en Colombia es crítica. Los principales factores que se atribuyen al abandono del sistema educativo en tiempos de pandemia son el desempleo, los problemas económicos de los hogares y las dificultades de conectividad (El Tiempo, 2020). Luego de la llegada de la pandemia del Covid-19, en Colombia se decretó la cuarentena obligatoria desde el 25 de marzo hasta septiembre de 2020, sin embargo, las instituciones educativas estuvieron en cuarentena hasta finales del 2021. Esto implicó el cierre de las instituciones educativas y las entidades gubernamentales y no gubernamentales para salvaguardar a la población del contagio del virus, puesto que, hasta ese momento no existían vacunas ni tratamientos. Este confinamiento tuvo efectos de forma inmediata en la economía. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la tasa de desempleo para el 2020 fue de 15,9% a nivel nacional, este dato significó un aumento del 10,5% en relación con los datos del año 2019. En las cabeceras el porcentaje de desempleo fue de 15,5% aumentando en 4,9 puntos porcentuales en comparación con el año 2019 y en el caso de los centros poblados y áreas rurales, la tasa de desempleo fue de 7,1% incrementándose en 1,8 puntos porcentuales con respecto al año 2019 cuya tasa fue de 5,3% (DANE, 2020).

Lo anterior da cuenta de la afectación del mercado laboral por la pandemia y aunado a ello, se presenta como consecuencia la generación de mayores niveles de pobreza a nivel nacional. Según datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en Colombia, en el 2020 los niveles de pobreza pasaron de 29% a 34,1% y la pobreza extrema pasó de 10,9% a 14,3%, lo que representa un incremento de aproximadamente 3 millones más de personas pobres y 1,5 millones más de personas en situación de pobreza extrema (Razón Pública, 2020).

Asimismo, el sistema educativo colombiano también ha atravesado una profunda transformación a raíz de la pandemia. De acuerdo con cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia el número de estudiantes registrados en el Sistema de Matrícula (SIMAT) para agosto del 2020 era de 9'395.018 estudiantes. En comparación con los datos del mes de marzo del mismo año, se evidencia que 102.880 estudiantes pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas dejaron sus estudios en los primeros 5 meses de la pandemia, lo que equivale al 1,1% de deserción escolar a nivel nacional durante este periodo (MEN, 2020).

Las afectaciones durante el periodo mencionado no sólo se traducen en términos de desempleo, pobreza y deserción escolar, sino que también se evidencian en la salud mental de las personas debido al confinamiento. En el caso del sector educativo, el aislamiento obligatorio generó diversos cambios emocionales en los miembros de la comunidad educativa, tales como ansiedad, estrés, irritabilidad, entre otros, debido a la falta de socialización e interacción presencial con compañeros, a su vez, estos estados emocionales modificaron los hábitos y rutinas de la cotidianidad (Osorio & Borja, 2020). De acuerdo con la CEPAL, en condiciones de emergencia como las actuales, las escuelas son primordiales debido al apoyo emocional, social y material que posibilitan a las y los estudiantes y sus familias (CEPAL, 2020). En este sentido, el contexto de pandemia ha hecho más visible el papel fundamental que cumplen las docentes orientadoras en las instituciones educativas.

En términos de acceso a la educación, la pandemia trajo consigo grandes desafíos puesto que al igual que en el sector económico, también se pasó de la presencialidad a la educación asistida por tecnologías, agudizando la brecha digital, en la cual los más perjudicados han sido aquellos estudiantes que no cuentan con los recursos tecnológicos o económicos para participar de las actividades escolares. De

acuerdo con cifras del 2019, regiones como San Andrés, La Guajira, Putumayo, Guainía, Vaupés, Amazonas y Cauca contaban con cinco o menos accesos a internet por cada 100 habitantes (La República, 2021). Con la llegada de la pandemia, las cifras de conectividad se incrementaron de tal forma que según el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MinTIC), hasta marzo del 2021 se registran un total de 8,05 millones de conexiones de internet fijo y 32,9 millones de accesos a internet móvil en el País (Portafolio, 2021). Sin embargo, las zonas rurales siguen siendo las más afectadas, pues hasta abril del 2021 sólo el 1% de los colegios ubicados en zona rural contaban con la conectividad necesaria. En junio del 2021 se incrementó a 4,7% el porcentaje de colegios rurales con conectividad. Esto es, que el 95,3% de las instituciones educativas rurales del país no cuentan con conectividad, vulnerando de esta manera el derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes del país que viven en zonas rurales, pues sin internet no hay conectividad y por tanto se dificulta el acceso a la educación (El Espectador, 2021).

En las zonas rurales en las cuales no se tenía posibilidad del acceso a la conectividad, las instituciones educativas continuaron su funcionamiento a distancia a través de guías físicas con contenidos de cada materia, las cuales podían ser recogidas por los estudiantes o sus familias en la institución o en sectores estratégicos de las comunidades. Se estima que el 85,3% de las instituciones educativas emplearon dicha alternativa, sin embargo, pese a los esfuerzos, estas medidas no lograron impedir el abandono del sistema educativo por parte de diversos niños, niñas y adolescentes (Razón Pública, 2021). Esta situación ocurrió también en las zonas urbanas, en las que los estudiantes y sus familias pertenecen a estratos socioeconómicos bajos.

Paulatinamente, durante el año 2021, en la medida en que se incrementaron las vacunas en el país y el número de personas vacunadas, las instituciones educativas

empezaron a dar paso a la presencialidad en forma de alternancia, iniciando primero por las instituciones educativas privadas y hacia el final del año diversas instituciones educativas públicas se sumaron. Según datos del Ministerio de Salud y Protección, teniendo en cuenta el Plan Nacional de Vacunación, en noviembre del 2021 el país ya contaba con 23.722.622 personas vacunadas con su esquema completo, lo que representa al 46,16% del total de la población colombiana (Infobae, 2021). Este dato es importante en la medida en que la inmunidad del rebaño brinda mayores garantías para avanzar hacia la presencialidad en las instituciones educativas.

El gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación confirmó el retorno a la presencialidad a principios del 2022, afirmando que las condiciones estaban garantizadas en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país (MEN, 2022). Frente a lo anterior, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) refiere que el sistema educativo colombiano tiene diversas falencias en todos los niveles, las cuales se han agudizado más en el contexto de la pandemia. Así, dan cuenta de las carencias en términos de infraestructura, pues en el caso de los departamentos como Córdoba, Atlántico, Valle del Cauca e incluso en la ciudad de Bogotá, un número amplio de instituciones educativas públicas carecen de una infraestructura adecuada en sus instalaciones. Por ejemplo, algunas instituciones están por caerse o no se han terminado de construir, los salones no cuentan con la ventilación necesaria, la cantidad de baterías sanitarias y lavamanos es limitada o está deteriorada y la escases de docentes es evidente en comparación con la población estudiantil por atender (FECODE, 2022). Esta situación que se generaliza a nivel nacional, evidenció que pese al retorno a la presencialidad no se tenían las condiciones necesarias para garantizar la salud y el bienestar de la comunidad educativa.

1.1. Caso de estudio: Santander de Quilichao

El municipio de Santander de Quilichao, lugar en que se desarrolla la investigación, no es ajeno a la realidad descrita anteriormente, sus condiciones y características lo convierten en un pueblo-ciudad en el que también se han agudizado las problemáticas sociales a causa de la pandemia. Santander de Quilichao, está localizado al norte del departamento del Cauca, Colombia. La figura 1 muestra la ubicación geográfica del departamento del Cauca en el mapa de Colombia. Santander de Quilichao se ubica a 97km del norte de Popayán, y a 45 km del sur de Santiago de Cali. El municipio está a 1.071 metros sobre el nivel del mar, tiene una temperatura media de 26 °C y una extensión de 518km², de la cual 8,58 km² pertenece al área urbana y 509,42 km² al área rural (Alcaldía de Santander de Quilichao, 2021).

Luego de la ciudad de Popayán, Santander es el municipio más poblado del departamento del Cauca. De acuerdo con la proyección realizada con base en el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2018, se estima que Santander de Quilichao cuenta con 113.001 habitantes, de los cuales 52.684 habitaban la zona urbana y 60.317 la zona rural y los centros poblados. Asimismo, se registran 55.075 hombres y 57.926 mujeres, de los cuales, la mayoría de la población son jóvenes y adultos jóvenes (Plan de Desarrollo Santander de Quilichao, 2020). Lo anterior da cuenta de la necesidad de atender las demandas de esta población por la etapa de vida en la que se encuentran y porque son mayoría en el municipio. Por tanto, la presente investigación cobra importancia en la medida en que tiene en cuenta las prácticas de las docentes orientadoras para atender a la población escolar de las instituciones educativas públicas del municipio durante la pandemia del Covid-19.

Figura 1: Departamento del Cauca en el mapa de Colombia



Fuente: Basado en (GeoNames, 2022).

El municipio de Santander de Quilichao cuenta con amplia presencia de grupos afrodescendientes, indígenas y campesinos que habitan la región e incorporan diversidad de elementos culturales como, la música, la danza, los bailes, la medicina y las formas de producción tradicional (Grupo Semillas, 2015). Se estima que el 43% de la población es mestiza, 36% es afrocolombiana y 21% indígena (Plan de Desarrollo Santander de Quilichao, 2020). Por su parte, las comunidades indígenas y afrodescendientes están organizadas mediante resguardos, cabildos, organizaciones y consejos comunitarios los cuales abarcan un número determinado de veredas del municipio y se ocupan de trabajar con las comunidades en pro de preservar y proteger la identidad cultural, los recursos y los derechos de la comunidad.

La economía del municipio se sostiene a través de los 3 sectores económicos. En el caso del sector primario, la principal actividad económica es la agricultura y los cultivos que predominan son la caña de azúcar, el café, la piña, la yuca y el plátano. Con referencia al sector secundario, Santander de Quilichao cuenta con el parque industrial El Paraíso, en el cual se encuentran diferentes empresas de origen nacional e internacional que son importantes fuentes generadoras de empleo para el municipio y la región. En el sector terciario de servicios, se encuentran las alternativas de trabajo informal como el mercado de abastos, servicio de transporte a domicilio mediante motocicletas, pequeños negocios en sus hogares y algunos viajan a los municipios aledaños para trabajar.

En relación con el orden público, en la zona existen grupos armados al margen de la ley que atentan contra los derechos humanos y la integridad de los individuos, buscan ejercer control sobre el territorio y adquirir un poder económico mediante economías ilícitas como la producción y comercialización de la droga, la minería ilegal, la extorsión, el desplazamiento forzado, el reclutamiento de niños y jóvenes, las masacres, entre otras atrocidades (Fundación Ideas para la Paz, 2014). Lo anterior también incrementa la problemática del consumo de sustancias psicoactivas.

En el contexto presentado se sitúan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del municipio. Santander es un sitio central por su ubicación, sus facilidades de acceso, sus recursos naturales y la calidez de su gente lo convierten en un municipio atractivo para vivir, trabajar, estudiar, hacer negocios y para el manejo de las economías ilegales. Por lo anterior, la escuela es un espacio de protección, pero a su vez, de expresión y confrontación de las problemáticas descritas anteriormente; está permeada por las situaciones de conflicto que se viven en las comunidades, las cuales influyen en la salud mental y calidad de vida de quienes viven estas realidades. Así pues, el trabajo de las

docentes orientadoras es fundamental en la medida en que abordan problemáticas psicosociales en los estudiantes buscando estrategias que les faciliten asumirse como seres resilientes y agentes transformadores de su realidad.

1.2. Características de las instituciones educativas

Santander de Quilichao cuenta con 28 instituciones educativas privadas y 26 públicas, de las cuales, 6 están ubicadas en la zona urbana y atienden al 56% de los estudiantes y 20 están en la zona rural y atienden el 44% restante de la población estudiantil (Plan de Desarrollo Santander de Quilichao, 2020). En el proyecto de investigación participaron 11 docentes orientadoras que hacen parte de 9 instituciones educativas públicas del municipio.

Las condiciones de las y los estudiantes en estas instituciones educativas, según la información recolectada a través de entrevistas, es muy similar a los datos presentados a nivel nacional. Las y los estudiantes y sus familias son personas de escasos recursos, la mayoría pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2, y algunos viven en los barrios más vulnerables del municipio, por lo cual se exponen a situaciones de riesgo como el consumo y expendio de drogas, el reclutamiento forzado, el desplazamiento, entre otros. En las zonas rurales gran parte de las y los estudiantes pertenecen a las poblaciones indígenas y afro, los padres de familia se dedican a la siembra de cultivos como piña, café, plátano y frutos cítricos. Desde la llegada de la pandemia se volvió más compleja la comunicación con las y los estudiantes por problemas de conectividad, muchos de los padres no tienen computadores, ni celulares de alta gama; en el caso de quienes sí tienen, se dificulta localizarlos debido a situaciones como problemas de señal, no contestan el celular, no tienen wifi o datos, o se encuentran trabajando y no están en casa. Todo lo anterior dificulta aún más la educación a distancia asistida por medios tecnológicos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, todos los establecimientos educativos están obligados a tener al menos una docente orientadora. Su función está regulada por la Resolución 15683 del 2016 del Ministerio de Educación en el estado colombiano, la cual establece como propósito principal del cargo, el desarrollo de una estrategia de orientación estudiantil acorde con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que facilite mejoras en el ambiente escolar y aporte a la construcción de seres humanos íntegros (MEN, 2016).

En otras palabras, las docentes orientadoras son las personas encargadas de ofrecer un acompañamiento psicosocial de forma personal y sistemática a las y los estudiantes en las instituciones educativas; les ayudan a conocerse y proyectarse como ciudadanos con un alto desarrollo social, político y académico (Paredes, 2019 citado por Borja, 2019); se encargan de brindar apoyo para las dificultades sociales y afectivas de la comunidad escolar, las cuales tienen una relación directa con el aprendizaje de las y los estudiantes. El tipo de situaciones que se atienden están relacionadas con la autoestima, la sexualidad, la agresión, ideaciones suicidas, entre otras (Hernández, 2020b). En Colombia no existe un programa de pregrado dirigido específicamente a formar docentes orientadoras, por lo general, esta función es desarrollada por profesionales de diferentes campos, la mayoría pertenecen a las profesiones de psicología, trabajo social y licenciatura en psicopedagogía (Borja, 2019; Hernández, 2020b). Durante la pandemia, el trabajo de las docentes orientadoras ha sido vital en pro de favorecer los estados emocionales y el bienestar de las y los estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas del municipio de Santander de Quilichao.

La Secretaría de Educación y Cultura del Cauca establece tres gestiones que deben ser abordadas por las docentes orientadoras en las instituciones educativas públicas del departamento: gestión directiva, gestión académica y gestión comunitaria.

En el caso de la gestión directiva, está compuesta por las competencias de planeación, organización y ambiente escolar, se refiere a las acciones encaminadas a proponer, actualizar y desarrollar los planes y proyectos de la institución, tales como el plan operativo anual, el plan de mejoramiento institucional y el proyecto educativo institucional (PEI) de forma que correspondan con las necesidades del contexto y aporten al clima escolar.

La gestión académica incluye las competencias de diagnóstico y orientación, hace referencia a la orientación en términos de los procesos psicológicos, psicopedagógicos y sociales de las y los estudiantes y sus familias e incluye el acompañamiento en el proyecto de vida a partir de la orientación vocacional y académica.

La gestión comunitaria tiene en cuenta las competencias de participación y convivencia, contempla la ejecución de estrategias de prevención, promoción, atención y seguimiento en temas relacionados con los derechos humanos, sexuales y reproductivos, los riesgos físicos y psicosociales, la convivencia, la violencia escolar y la construcción de ciudadanía (Sedcauca, 2017). Esta investigación tiene en cuenta dichas gestiones para analizar las prácticas de las docentes orientadoras durante la pandemia.

2. Diseño de la Investigación

2.1. Problema de Investigación

Las docentes orientadoras cumplen un papel fundamental en las instituciones educativas, ya que son las encargadas de brindar apoyo psicosocial a las y los estudiantes para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no hay muchos estudios sobre las prácticas diarias de las docentes y mucho menos sobre las

adaptaciones que tuvieron que hacer a dichas prácticas durante la pandemia. La mayoría de estudios desarrollados antes de la pandemia se enfocan en indagar la percepción social, los sentidos y significados alrededor de la orientación educativa (Hernández, 2020a, 2020b). En su cotidianidad las docentes orientadoras realizan prácticas relacionadas con la identificación de las necesidades de los miembros de la comunidad educativa para ofrecerles una solución, la promoción de temas de formación, el establecimiento de redes de apoyo con miembros de la institución educativa y de la comunidad en general, para aportar a los proyectos de la institución y la mediación en situaciones de conflicto (Gamboa & Sainea, 2017). Igualmente, muchos estudios se enfocan en el uso de recursos tecnológicos como estrategia para desarrollar actividades de orientación educativa en pandemia (Jiménez, 2020; Sanjuán & Jiménez, 2021; Sanz, 2020; Zapatero, 2020). Finalmente, se encuentran pocos estudios sobre los desafíos de las docentes orientadoras en Colombia durante la pandemia, un estudio hecho en Bogotá resalta los esfuerzos realizados por estas profesionales para continuar con el desarrollo de sus actividades vía telefónica o por medio de canales virtuales de comunicación, lo que les implicaba estar disponibles las 24 horas del día para atender a la comunidad educativa (Osorio & Borja, 2020).

En general, se puede identificar que hay un vacío de conocimiento frente al trabajo diario que realizan las docentes orientadoras en zonas rurales, cómo se vio afectado este trabajo durante la pandemia y cuáles podrían ser los aportes de la educación popular para mejorar y facilitar dicho trabajo de las docentes orientadoras. Esta tesis busca aportar en ese vacío analizando el caso de las docentes orientadoras en el municipio de Santander de Quilichao, en el que la mayoría de instituciones educativas y estudiantes están en zonas rurales.

2.2. Preguntas de investigación

Dado que esta investigación se realizó durante la crisis de la pandemia de COVID entre el 2020 y 2022, las prácticas de las docentes orientadoras fueron caracterizadas antes y durante la pandemia. Por lo tanto, la pregunta de investigación es:

¿Cuáles son los aportes de la educación popular a las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao, en Cauca, Colombia, antes y durante la pandemia?

Para responder a la pregunta de investigación se operacionalizaron tres sub-preguntas:

1. ¿Cuáles son las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao?
2. ¿Qué adaptaciones hicieron las docentes orientadoras a sus prácticas de orientación escolar durante la pandemia del Covid-19 en las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao?
3. ¿Cómo se pueden fortalecer las prácticas de las docentes orientadoras desde una perspectiva de la educación popular?

2.3. Objetivos

2.3.1. *Objetivo General:*

Analizar las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao, antes y durante la pandemia del Covid-19 desde una perspectiva de la educación popular.

2.3.2. *Objetivos Específicos:*

1. Caracterizar las prácticas de las docentes orientadoras antes y durante la pandemia del Covid-19.
2. Identificar, junto con las docentes orientadoras, los principios de la educación popular que son relevantes para sus prácticas.

3. Determinar el aporte de los principios de la educación popular para fortalecer las prácticas de las docentes orientadoras, en un contexto postpandemia.

2.4. Justificación

Este trabajo busca generar una reflexión sobre la posibilidad de transformar el trabajo de las docentes orientadoras ampliando la visión de su quehacer y dándole el valor y la relevancia que el trabajo de estas mujeres representa. Se concibe la educación popular como una perspectiva que puede aportar elementos que posibiliten a las docentes orientadoras reconocerse, ser más conscientes de sus prácticas y de los aportes que realizan a la comunidad educativa para transformar la realidad. De igual forma esta investigación es un puente entre la teoría y la práctica, su interés principal está centrado en aportar a la realidad de la comunidad educativa, dando lugar a la función social de la academia.

3. Estado del arte

Esta investigación tuvo como propósito analizar las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao, antes y durante la pandemia del Covid-19 desde una perspectiva de la educación popular. Para esto se realizó una revisión sistemática de literatura que consistió en seleccionar y analizar doce textos publicados entre el 2015 y el 2021 que se vinculan de manera directa con las prácticas de las docentes orientadoras.

Para el procesamiento de la información, se utilizó una matriz en la que se relacionan: nombre del estudio, autores, año, país, pregunta de investigación u objetivo, marco de referencia o conceptos claves, metodología, participantes, resultados, conclusiones y observaciones de cada documento. A continuación, se describen los hallazgos de la revisión, los cuales se agruparon de manera cronológica, considerando

inicialmente los artículos publicados durante el 2020 que evidencian aspectos sobre la labor de las y los orientadores educativos durante la pandemia. La búsqueda permitió identificar que la pandemia del Covid-19 ha obligado a las docentes orientadoras a recurrir a herramientas tecnológicas para procesos de orientación a distancia y que estas herramientas han sido utilizadas desde antes de la pandemia.

Zapatero (2020) reflexiona en torno a los desafíos que se tienen para realizar la orientación educativa desde la distancia en tiempos de covid-19 en España. Este autor resalta que la situación de pandemia ha visibilizado en gran medida las condiciones de desigualdad de la sociedad a las que se enfrentan las y los estudiantes y sus familias, debido a la brecha digital, asuntos socioeconómicos, familiares, culturales, entre otros. Entre sus conclusiones señala que el acompañamiento físico, el hecho de promover la participación y los procesos emocionales son fundamentales para el desarrollo de las actividades de orientación educativa, pero debido a los desafíos actuales se requiere una competencia digital para realizar la orientación a distancia. En este sentido, y teniendo en cuenta que el bienestar de las y los estudiantes es lo principal, el autor señala que es necesario que se fortalezcan las redes de colaboración entre orientadores, orientadoras y el trabajo interdisciplinar con otros profesionales como docentes y directivos de las instituciones educativas para que las formas de trabajo se orienten hacia la humanización de la tecnología por medio de la creatividad (Zapatero, 2020).

Asimismo, Ajenjo y Murcia (2020) reflexionan en torno a su quehacer como orientadoras educativas en Principado de Asturias España durante la pandemia. Concluyen que hay una necesidad de ser accesibles para toda la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y administrativos, y a su vez, resaltan que se requiere un trabajo en equipo para redefinir las formas de actuación que permitan desempeñarse de manera comprometida y promover una educación pública e inclusiva

(Ajenjo & Murcia, 2020). Por su parte, Jiménez (2020) en un artículo teórico expone los aprendizajes obtenidos durante el confinamiento, como persona y como orientadora educativa. Estos aprendizajes reflejan algunas prácticas que desde el inicio de la pandemia ha adaptado a su ejercicio profesional para llevar a cabo su labor. Resalta la importancia de usar videoconferencias y cuestionarios de Google de manera frecuente para recolectar información relevante y a tiempo. Además, narra que durante la pandemia se ha ido constituyendo una asociación de orientadores en España para enriquecer de manera mutua los procesos que se realizan en las instituciones. De eso, la autora refiere que la comunicación con los estudiantes se ha realizado a través de la página web de las instituciones, los blogs personales de los orientadores, aulas virtuales de orientación en las cuales se coloca información de interés y videos, e incluso algunos orientadores utilizan redes sociales como Instagram para localizar a los estudiantes (Jiménez, 2020).

Sanz (2020) desarrolló un estudio en España con 200 orientadores para conocer cómo se estaba trabajando desde la orientación educativa durante la pandemia. El investigador realizó una comparación entre los periodos pre y post Covid-19, evidenciando en sus resultados que con la llegada de la pandemia se incrementó el uso de las tecnologías por parte de los orientadores. El 80% de los encuestados consideran beneficioso el uso de las TIC durante la cuarentena, las herramientas utilizadas por los encuestados antes de la pandemia y durante, son herramientas de comunicación como las redes sociales virtuales (Sanz, 2020). Por su parte, Sanjuán & Jiménez (2020) publicaron un artículo teórico en España con el fin de analizar la respuesta de las administraciones educativas y los servicios de orientación a la comunidad educativa en medio de la contingencia. En relación con las prácticas de orientación, los autores señalan que por medio de las TIC, las y los orientadores educativos han logrado

adaptarse a las condiciones de pandemia ofreciendo pautas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en casa, por medio de llamadas, videoconferencias o correo electrónico. Además, suministran información seleccionada a las y los estudiantes, para que de acuerdo con sus aspiraciones analicen y decidan sobre su proyecto de vida (Sanjuán & Jiménez, 2021).

Lafaurie-Molina et al. (2018) realizaron un estudio en Barranquilla, Colombia, con el objetivo de realizar un análisis sobre el potencial de las redes sociales virtuales y las TIC en los procesos de orientación socio-ocupacional con estudiantes de grado 11°. Los autores concluyen que en los procesos de orientación socio-ocupacional, es posible integrar las TIC y redes sociales virtuales, pero para lograr una incorporación sostenible, es necesario que las y los orientadores agencien el proceso, elaboren una propuesta que pueda institucionalizarse y empleen herramientas de interés y fácil acceso para comunicarse con el estudiantado (Lafaurie-Molina et al., 2018).

Por su parte Andrei & Scoda (2017) desarrollaron una investigación en Rumania para analizar los resultados de una encuesta aplicada en el año 2005 por el Instituto de Ciencias de la Educación de Bucarest. De acuerdo con los resultados, en el año 2005 se evidencia un bajo porcentaje de usos de las TIC en procesos de orientación a estudiantes y padres de familia y en los casos en que se usan, las herramientas son el teléfono, el correo electrónico, Skype y WhatsApp. Los profesionales que participaron del estudio reconocen la importancia del uso de las TIC en los procesos de orientación, aunque algunos no sienten la confianza para emplearlas. Por tanto, los autores refieren la necesidad de que los profesionales de orientación se capaciten para emplear las TIC en sus procesos, seleccionar y adaptar herramientas según la necesidad de cada usuario (Andrei & Scoda, 2017)

En la revisión se evidencia que las TIC han servido como apoyo a la orientación educativa desde antes de la llegada de la pandemia, los usos de las TIC por parte de orientadores y orientadoras son cada vez más frecuentes para buscar información o materiales en internet, planificar, orientar a estudiantes, contactar instituciones para solicitar información, compartir información entre compañeros y compañeras y realizar el seguimiento a los programas de la institución educativa (Del Mazo Fuente, 2017; Oliva & Coronado, 2015). Además, se resaltan actividades como envío y recepción de correos electrónicos con contenidos específicos o tareas, comunicación con estudiantes y padres de familia y elaboración de diapositivas a través de PowerPoint para actividades de la institución (Lafaurie-Molina et al., 2018; Sanz, 2020). Con respecto a lo anterior, algunos autores resaltan que el uso de las TIC en orientación debe trascender las herramientas básicas como Microsoft Word y el correo electrónico para integrar aplicaciones que generen una comunicación horizontal (Lafaurie-Molina et al., 2018). Lo anterior es importante, en la medida en que las tecnologías de la información son herramientas que permiten desarrollar maneras creativas para orientar y a la vez propician un acercamiento diferente, menos formal e incluso más cómodo para El estudiantado y más cercano a las realidades que enfrentan.

Con respecto a las metodologías empleadas, cinco de los doce artículos revisados son estudios empíricos, la mayoría de carácter descriptivo y exploratorio. De estos cinco estudios, tres se desarrollaron en España, uno en Colombia y uno en Rumania. Estos estudios tuvieron en cuenta coordinadores de centros de Orientación, las páginas web que usan estos centros, orientadores y estudiantes. Las técnicas de recolección de información que utilizaron fueron principalmente cuestionarios, encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación.

Esta investigación se llevó a cabo con el propósito de aportar a la línea de investigación “Educación Popular y Subjetividades Emergentes” en la medida en que caracteriza las prácticas de orientación educativa en un contexto como Santander de Quilichao y en un momento específico como la pandemia del Covid-19, integrando elementos de la educación popular para enriquecer la orientación educativa en las instituciones públicas del municipio.

4. Metodología

4.1. Perspectiva metodológica

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico interpretativo. Se buscó explorar, describir y comprender aspectos en común y diferenciadores de las participantes en relación con una experiencia específica teniendo en cuenta el discurso, las vivencias y los significados de las actoras (Hernández-Sampieri & Torres, 2018). De este modo, es posible la construcción de conocimiento, identificar patrones y diferencias sobre las prácticas de las docentes orientadoras antes y durante la pandemia, a la vez que se realizan interpretaciones a partir de percepciones, prioridades y sentidos de las participantes y de la investigadora. El alcance de la investigación cualitativa no se reduce únicamente a la producción de conocimientos para la ciencia, sino que también busca transformar problemáticas por medio de soluciones aplicables en la práctica (Flick, 2015). Identificar las prácticas de las docentes orientadoras en estas condiciones posibilita que sean más conscientes de su quehacer y permite visibilizar sus esfuerzos y contribuciones a los procesos de enseñanza aprendizaje y demás aspectos relacionados con la vida escolar.

Teniendo en cuenta que la educación popular es la perspectiva de la investigación, las implicaciones metodológicas están asociadas al tipo de relación

establecida con las docentes orientadoras, la cual se caracterizó por una construcción conjunta e intercambio de saberes. Por este motivo, las entrevistas se realizaron a manera de conversación, la relación con las actoras fue una relación de sujeto a sujeto y no de investigadora a objeto de estudio, pues toda esta investigación tiene como meta un aprendizaje pedagógico.

4.2. Métodos para la recolección de datos

El municipio de Santander de Quilichao cuenta con 26 establecimientos educativos públicos distribuidos de la siguiente manera: 20 pertenecen a la zona rural y 6 al área urbana (SINEB, 2021). De las 26 instituciones educativas que hay en Santander de Quilichao, 13 cuentan con al menos una docente orientadora y en algunos casos hay dos, debido al número de estudiantes que deben atender. En total, el municipio cuenta con 19 docentes orientadoras que laboran en 13 instituciones educativas.

Para seleccionar las docentes orientadoras fue necesario contactar a cada uno de los 26 establecimientos educativos del municipio para indagar si contaban o no con docente orientadora, en los casos en que sí, se solicitaron los datos de contacto y se invitó vía email o telefónica a cada docente a participar del proyecto. En las instituciones educativas que contaban con 2 docentes orientadoras, el contacto fue en cadena o por redes, método también conocido como bola de nieve, en el cual se identifican algunas participantes y a través de ellas se logra contactar a otras (Hernández-Sampieri & Torres, 2018). De las 19 docentes orientadoras del municipio, 11 aceptaron hacer parte de la investigación, 4 docentes expresaron que no estaban interesadas en participar y 4 no respondieron a la invitación, pese a los esfuerzos realizados. En suma, para la recolección de datos se entrevistaron 11 docentes orientadoras pertenecientes a 9 instituciones educativas de Santander de Quilichao, 3 de

estas docentes hicieron parte del grupo de discusión. La participación de las docentes fue voluntaria, la información se utilizó de forma anónima y confidencial únicamente para los fines de la investigación. Por ello, se elaboró un documento de consentimiento informado que fue diligenciado por cada docente antes de iniciar el proceso. Los métodos de recolección de datos están concatenados, ya que las entrevistas permitieron un acercamiento a la experiencia de cada docente, identificando sus prácticas antes de la pandemia y su adaptación durante la pandemia, lo que permitió retroalimentar el diseño del grupo de discusión.

4.2.1. Entrevistas

En la investigación cualitativa, la entrevista es una conversación realizada entre dos o más personas para intercambiar información sobre algún tema determinado, puede ser estructurada, semiestructurada y no estructurada, la diferencia entre las tres está relacionada con la flexibilidad que tiene el entrevistador para incluir otras temáticas o preguntas durante el proceso (Hernández-Sampieri & Torres, 2018). En este proyecto se realizaron entrevistas semiestructuradas, la entrevistadora contó con preguntas específicas definidas previamente pero tuvo la opción de profundizar en algunos aspectos e incluir nuevos interrogantes de acuerdo con lo que iba ocurriendo en el encuentro. Las entrevistas han ocupado un lugar preponderante en la investigación cualitativa y, cada vez es más común que se implementen entrevistas mediante el uso de medios de comunicación como el teléfono o video conferencias para comunicarse con personas lejanas (Flick, 2015). De esta forma, para llevar a cabo las entrevistas se utilizaron herramientas virtuales en algunos casos y en otros fueron presenciales. Los temas a tratar durante la entrevista se seleccionaron teniendo en cuenta las gestiones que debe abordar la docente orientadora en las instituciones educativas según la Secretaría de Educación y Cultura del Cauca (2017): directiva, académica y comunitaria.

Las entrevistas abordaron 8 temas, el primero denominado “actividades de una docente orientadora” tuvo como propósito conocer en qué consiste la labor de la docente orientadora en su institución educativa y sus formas de interacción cotidiana con la comunidad educativa antes y durante la pandemia. El segundo “deserción escolar y bajo rendimiento escolar” buscó conversar sobre los efectos de la pandemia en términos de deserción escolar y bajo rendimiento en las y los estudiantes de su institución educativa, las razones identificadas por la docente orientadora en consecuencia con los resultados y las posibles estrategias para hacer frente a los desafíos. El tercero “orientación académica y vocacional” indagó frente a la priorización o no de actividades sobre orientación vocacional y de acompañamiento al proyecto de vida de las y los estudiantes durante la pandemia. El cuarto “remisiones a otras instituciones” consultó sobre el proceso de remisiones que las docentes orientadoras realizan a otras instituciones para apoyo en los procesos psicopedagógicos, psicológicos y sociales, para conocer si se presentaron cambios o no durante la pandemia, la respuesta de las instituciones y la percepción de la docente orientadora sobre este aspecto.

El quinto tema “Convivencia escolar” profundizó en las dificultades de convivencia escolar ocasionadas a causa de la pandemia y las estrategias de la docente orientadora para abordarlas. El sexto “Riesgos físicos y psicosociales” exploró desde la percepción de la docente orientadora los riesgos de tipo físico y psicosocial a los cuales se enfrentaron las y los estudiantes durante la pandemia y las acciones que la docente orientadora desarrolló para hacerles frente. El séptimo “Inclusión” tuvo como objetivo conocer el número de estudiantes con discapacidad que hacían parte de la institución y el acompañamiento que la docente orientadora realizó a esta población. El octavo “derechos humanos, sexuales y reproductivos” indagó sobre el desarrollo o no de

actividades de promoción de estos derechos con las y los estudiantes durante la pandemia. Luego de abordar cada tema y al final de la entrevista se le preguntó a cada docente orientadora si deseaba agregar algún aspecto adicional, con el propósito de ahondar en aquellos elementos que la docente consideraba importante resaltar o incluir.

La elaboración del formato de entrevista conllevó a una prueba piloto para su validación, los resultados de la prueba permitieron agregar algunos temas como el tipo de contratación de la docente, los espacios y el tipo de interacción entre la docente orientadora y el o la estudiante, y además información de contexto de la institución educativa, temas que se desarrollaron al inicio de cada entrevista. Después de la prueba piloto se inició el contacto con las docentes orientadoras para la realización de las entrevistas cuya interacción se caracterizó por un lenguaje amable y relacional. Una vez se llevaron a cabo todas las entrevistas, se transcribieron y codificaron mediante el software Atlas.ti, esto permitió analizar la información para identificar las prácticas de las docentes orientadoras antes y durante la pandemia.

4.2.2. Grupo de discusión

Un grupo de discusión es un método de aproximación cualitativa en el que convergen opiniones, actitudes y comportamientos mediante la interacción; quienes participan tienen la posibilidad de exponer su punto de vista para debatir y construir significados de forma conjunta e incluso pueden llegar a un consenso o a la concentración de puntos de vista comunes (Cervantes, 2002). De acuerdo con Arboleda (2008), la aplicación de los grupos de discusión en investigaciones cualitativas ha avanzado más como método de recolección de información, en comparación con el marco teórico escrito sobre este proceso. Una de las características importantes del grupo de discusión es que promueve la interacción grupal de forma espontánea entre quienes participan, más allá de limitarse a recoger información mediante pregunta-

respuesta (Arboleda, 2008). Se resalta también que este tipo de métodos se están implementando de forma más reciente a través de medios virtuales (Hernández-Sampieri & Torres, 2018). Para el caso de la presente investigación, el grupo de discusión se considera una actividad fundamental, en la medida en que permitió conversar sobre los resultados de las entrevistas para reflexionar colectivamente sobre las prácticas de las docentes orientadoras teniendo en cuenta principios de la educación popular. En otras palabras, se toma la interacción entre docentes orientadoras como fuente de datos y a su vez como la oportunidad de construir de forma colectiva con las actoras que conocen y viven su realidad partiendo de lo que han aprendido a través de su propia experiencia.

El grupo de discusión se desarrolló de la siguiente forma: inicialmente la investigadora realizó una introducción a la jornada y una dinámica inicial con el objetivo de generar confianza y fomentar un espacio seguro para posibilitar la narrativa por parte de las docentes orientadoras. Luego, la investigadora socializó los hallazgos encontrados hasta el momento a partir de las entrevistas, discriminando las prácticas que las docentes orientadoras desarrollaron antes y durante la pandemia, esto con el fin de identificar junto con las docentes las posibles prácticas faltantes, las prácticas donde se presentaron los mayores retos y los aprendizajes derivados de la pandemia. A continuación, la investigadora presentó los 10 principios de la educación popular propuestos por Mejía (2016) para establecer un enlace entre las prácticas de las docentes orientadoras y la educación popular. Y finalmente, utilizando los principios de la educación popular se analizó y discutió con las docentes sobre cuáles principios podían aportarles más para el fortalecimiento de sus prácticas y cómo podían adaptarse en un contexto postpandemia. Una vez identificados los principios que las docentes consideraron más relevantes, se discutió cuáles de las prácticas identificadas podían

fortalecerse a partir de los mismos. De esta forma, el grupo de discusión permitió la construcción de un discurso colectivo en la medida en que se llegaron a consensos frente a ciertos temas y experiencias comunes, a la vez que emergieron experiencias inéditas que no estuvieron presentes en las entrevistas.

4.3. Métodos para el análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizó una lectura intensiva, la información de las entrevistas y del grupo de discusión se codificó y analizó mediante el software Atlas.ti para encontrar tendencias. Para la codificación se siguieron los pasos planteados por Kalpokaite & Radivojevic (2019), el primer paso denominado “precodificación”, implicó realizar una lectura de los datos para subrayar aquellos aspectos que se consideraron importantes, significativos o que llamaron la atención de la investigadora para realizar posteriormente un comentario respecto a cada frase resaltada. En el segundo paso “codificación inicial”, se asignaron códigos a los apartes o frases subrayadas con anterioridad. En el tercer y último paso “codificación colaborativa”, se compararon los datos a la luz de la literatura, los códigos asignados previamente pudieron modificarse y se realizó de nuevo un análisis para identificar los datos que se relacionan con la teoría (Kalpokaite & Radivojevic, 2019). Es decir que, inicialmente los códigos se crearon de forma intuitiva, pero luego, se revisaron realizando un proceso de depuración y de análisis reflexivo que llevó a realizar ajustes para determinar los códigos definitivos. Así, se relacionó con códigos diversos aspectos mencionados por las participantes para ser agrupados posteriormente en categorías o núcleos temáticos. Estos núcleos se analizaron teniendo en cuenta el marco teórico y los objetivos de la investigación.

5. Marco teórico

En este capítulo se presentan la perspectiva y los conceptos *sensibilizadores* de la investigación. Los conceptos sensibilizadores se refieren a dispositivos interpretativos que guían la investigación empírica (Bowen, 2006, citado por Arts et al., 2014). Por lo tanto, los conceptos ayudan a la investigadora a organizar la metodología y el análisis de datos. Los conceptos se presentan partiendo de lo general a lo particular y está dividido en tres secciones. Primero se presenta la Educación Popular como perspectiva de análisis general y en la que se identifican unos principios básicos; segundo, el concepto de prácticas, como noción ligada al quehacer cotidiano de las docentes orientadoras; y tercero, se expone el concepto de orientación educativa como el conjunto de procesos específico utilizado por las docentes para brindar acompañamiento a la comunidad educativa.

5.1. Educación Popular

La educación popular nace de entender la educación desde una perspectiva filosófica en la que, según Paulo Freire, el rol del educador se centra en disponer las condiciones necesarias para la creatividad y la producción de saberes y conocimientos por parte de los educandos y aportar en la construcción de la identidad de una manera consciente, organizada, crítica, ética, amorosa y comprometida para que las y los estudiantes se asuman como seres sociales y con un pensamiento crítico que les permita empoderarse y aportar al progreso social (Freire, 1997). Por lo tanto, las educadoras populares no buscan apoyar un proceso de transmisión de conocimientos, sino que buscan aportar a la transformación de la sociedad a partir del reconocimiento de las y los estudiantes, sus necesidades y particularidades, brindando un acompañamiento que posibilite el desarrollo de seres humanos agentes del cambio social y defensores de la vida en todas sus formas.

Según Mejía (2016), la educación popular maneja unos principios de acción, un decálogo de características que guían el actuar de las y los educadores populares:

1. Lectura crítica de la realidad: hace referencia a la necesidad de llevar a cabo ejercicios educativos centrados en el contexto local en que se desarrollan las acciones, esto implica leer la realidad teniendo en cuenta a los actores y sus intereses.

2. Transformar situaciones de desigualdad: este principio se postula desde la idea de que las situaciones de injusticia deben ser solucionadas, por un lado, por parte de quienes las viven y, por el otro, por la sociedad en general, mediante relaciones de solidaridad y usando los medios económicos, culturales y sociales que sean necesarios.

3. Incluir lo ético y político para salvaguardar la vida de los más desfavorecidos y el planeta: desde este principio se visibiliza la necesidad de cambio del modelo antropocéntrico para pasar a luchar por el respeto hacia la vida en todas sus formas, para que cada persona asuma una postura ética y política de cuidado de la madre tierra y de solidaridad con aquellos grupos que han sido excluidos.

4. Promover la transformación social por medio de la organización y el empoderamiento de grupos sociales populares: se trata de transformar la realidad desde la base, por medio de la organización de movimientos sociales y políticos para construir otras formas de poder que den como resultado una sociedad más justa, donde se reconozcan las diferencias.

5. La relación educativa en el diálogo de saberes y la negociación cultural: este principio reconoce los saberes prácticos que las personas construyen en su cotidianidad, dejando de lado la educación bancaria centrada en la transmisión de conocimientos, plantea que mediante los procesos educativos se comparten y negocian los saberes, de forma que enseñar y aprender se convierten en procesos recíprocos, el uno crece con el otro y viceversa.

6. La cultura como un eje central para la negociación con otros: desde este principio la negociación y el diálogo se basan en la resolución del conflicto y el respeto por la diferencia. Este principio tiene en cuenta elementos como la interculturalidad, mediante la cual cada individuo se reconoce como parte de una cultura que lo influencia; la intraculturalidad consiste en el establecimiento de relaciones entre culturas y la multiculturalidad evidencia la diversidad.

7. La autoconfianza y la construcción de la identidad de una manera crítica: mediante este principio se realiza una toma de conciencia y lectura crítica de la realidad para transformar el contexto local mediante propuestas, prácticas y procesos de interés social y diferenciadas de las tradicionalmente impuestas por las formas de poder.

8. Construir alternativas a las dinámicas de control social: este principio plantea que la educación popular constantemente se amplía a partir de la aplicación de sus planteamientos por parte de los grupos sociales que recrean lo existente.

9. Visibilizar y sistematizar saberes y prácticas para la construcción de conocimientos que impulsen la emancipación: visibilizar los saberes prácticos de los grupos subalternos mediante propuestas pedagógicas, de esta forma se posibilita la construcción de teorías a nivel social.

10. Diferentes dimensiones para producir conocimientos y saberes de acuerdo con los actores y las luchas, la producción conceptual y metodológica de la educación popular: las propuestas pedagógicas se elaboran teniendo en cuenta a los diferentes actores, temas, organizaciones y dimensiones, parte de sus principios para ser aplicada en un contexto u otro.

La educación popular continúa ampliando su gama de principios, propuestas y metodologías. En esta investigación el decálogo permite operacionalizar la educación popular en prácticas concretas y, por lo tanto, los principios pueden ser analizados -

junto con las docentes orientadoras – como herramientas para mejorar las prácticas de las docentes orientadoras.

5.2. Prácticas de las docentes orientadoras

La presente investigación tiene como principal concepto de análisis las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas del municipio de Santander de Quilichao. El concepto de prácticas es tomado desde las teorías de las prácticas sociales, las cuales, de acuerdo con Reckwitz (2002), se enfocan en el mundo social para realizar una comprensión de las acciones desde la cotidianidad, reconstruyendo el conocimiento y la interpretación que las personas tienen del mundo (los objetos, los seres humanos y el sí mismo), a partir de sus formas de comportarse.

En el marco de estas teorías, la práctica es la unidad más pequeña y cumple una función fundamental en la medida en que posibilita que el mundo tenga un orden visible, a través de las acciones que los individuos desarrollan de forma rutinaria con un propósito específico (Reckwitz, 2002). Uno de los principales referentes en la teoría de las prácticas sociales es el filósofo estadounidense Schatzki, quien define las prácticas como el modo en que las personas interactúan entre sí y se relacionan con el entorno que les rodea (Schatzki, 2013, citado por Arts et al., 2014). Esta definición hace énfasis en la interacción que se da entre quien realiza la práctica y su entorno, incluyendo las personas y los objetos. Así se muestra cómo las prácticas no se realizan de forma aislada, sino que responden al contexto en el cual se desarrollan.

De acuerdo con Reckwitz, “Una práctica es, pues, una forma rutinaria en la que se mueven los cuerpos, se manipulan los objetos, se tratan los sujetos, se describen las cosas y se comprende el mundo” (Reckwitz, 2002, p.250). El autor menciona tres elementos fundamentales que componen las prácticas: las actividades mentales, las actividades corporales y los objetos. Las prácticas son actividades mentales que

incluyen una serie de conocimientos, saberes, interpretaciones, emociones, objetivos y deseos en la realización de la acción. Asimismo, son actividades corporales que implican movimientos del cuerpo para su desarrollo, organizados por medio de rutinas que se dan de forma repetida en una secuencia de tiempo. Los objetos tienen un valor importante en la medida en que posibilitan la ejecución de las prácticas, algunos objetos son indispensables para llevar a cabo ciertas prácticas (Reckwitz, 2002).

Por ejemplo, la práctica de diagnóstico y orientación planteada en la Resolución 15683 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, indica que las docentes orientadoras deben atender aspectos psicológicos y sociales de las y los estudiantes y sus padres. Para el desarrollo de esta práctica, las actividades mentales incluyen saber dirigir la conversación sobre el estudiante y su situación particular; conocer y aplicar técnicas y procedimientos para ganarse la confianza de sus interlocutores; tener habilidades para leer el lenguaje no corporal de sus interlocutores de manera que pueda ofrecer un diagnóstico más acertado. En cuanto a las actividades corporales, se pueden mencionar las posturas del cuerpo que invitan a sentirse en confianza, sonrisas para resaltar las habilidades y capacidades, movimientos de las manos para llamar la atención sobre puntos importantes, etc. Finalmente, en el desarrollo de esta práctica la docente orientadora puede tener a su disposición una gama de objetos que van, desde formatos o formularios de preguntas, hasta cuentos y objetos para el desarrollo de la orientación.

Otros autores afirman que las prácticas se componen de los hechos, dichos y cosas presentes en un campo de trabajo determinado (Arts et al., 2014). Los “hechos” incluyen el conocimiento tácito y las habilidades que puede tener una persona, así como la interacción entre la sociedad y la naturaleza; los “dichos” remiten a la interacción que se logra con otros mediante el discurso, a las normas y los conocimientos explícitos; y

“las cosas” hacen referencia a los materiales y a la naturaleza en general (Arts et al., 2014). Los componentes de toda práctica involucran elementos entre los cuales se distingue al individuo que lleva a cabo la práctica, sus percepciones frente al mundo, su forma de comportarse, sus conocimientos, sus saberes prácticos, su intencionalidad, sus discursos, su corporalidad y los recursos que emplea para el desarrollo de la práctica, en constante interacción con el entorno en el que se desarrolla la práctica.

En general, ambas posturas consideran los conocimientos que debe tener el sujeto que realiza la práctica y que le permiten llevarla a cabo; aspectos corporales, principalmente relacionados con los movimientos y posturas del cuerpo que son rutinarias y, muchos casos, repetitivas; y los objetos o herramientas que permiten la ejecución de las actividades.

El carácter rutinario y cotidiano de las prácticas se refiere a acciones repetitivas que tienen un lugar y una temporalidad precisos, se realizan con un objetivo e involucran el cuerpo y la mente de quien las realiza. De acuerdo con Reckwitz (2002), cada persona es portadora de diversas prácticas que desarrolla en función de sus comprensiones, saberes y deseos. Las prácticas no sólo pueden ser interpretadas o comprendidas por aquellos que las realizan sino también por observadores que pueden darle sentido a la misma (Reckwitz, 2002). En este sentido, se podría hablar de un carácter cultural que posibilita la interpretación de la práctica por parte de quienes la observan, para darle un sentido acertado y coherente en la cultura.

El concepto de prácticas según Shove, Pantzar y Watson (2012), quienes toman como base a Reckwitz (2002) y Schatzki (1996), definen las prácticas como aquellas maneras de decir y/o hacer que se manifiestan a partir de la interrelación en el espacio y en el tiempo de estos tres componentes: las competencias, el sentido y las materialidades. De acuerdo con estos autores, las competencias hacen referencia a los

saberes prácticos y las habilidades con las que cuenta una persona para el desarrollo de la práctica y para evaluar si está o no bien desarrollada; el sentido se refiere al significado y la necesidad que sustenta la práctica para quien la desarrolla, está compuesto por las creencias, el significado y las emociones relacionadas con la práctica; y las materialidades, son todas las herramientas e infraestructura que se emplean para el desarrollo de la práctica (Shove et al., 2012, citado por Ariztía, 2017).

A diferencia de las dos primeras definiciones, la tercera no considera la corporalidad como un elemento esencial del desarrollo de una práctica. En vez de esto, en la definición se resaltan las creencias, emociones y significados que el sujeto da a la práctica que realiza. Además, esta definición aborda más ampliamente el aspecto material, pues no solo considera los objetos, sino que también introduce la idea de herramientas y de la estructura necesarias para el desarrollo de las actividades. Por otra parte, las definiciones de práctica presentadas no consideran de manera explícita un objetivo o finalidad por la cual se desarrolla determinada práctica.

Aunque en la revisión de la literatura realizada no se evidenció una definición del concepto de práctica de orientación educativa, las tres definiciones mencionadas permiten elaborar una aproximación a este concepto desde la perspectiva de las prácticas que se desarrollan en un campo de trabajo u oficio determinado. Tomando en cuenta las anteriores definiciones, las prácticas de las docentes orientadoras están compuestas de las actividades mentales, incluyendo creencias, emociones y significados; el lenguaje corporal, incluyendo las rutinas y la cotidianidad; y los objetos, definidos como herramientas y estructura necesarias para el desarrollo de las actividades de las docentes orientadoras en el marco de su trabajo.

5.3. Orientación educativa

La orientación educativa es desarrollada por profesionales de diferentes campos, psicología, trabajo social y licenciatura en psicopedagogía (Borja, 2019; Hernández, 2020b). Actualmente los términos “orientación educativa” y “psicoorientación” se manejan en la cotidianidad, pero desde el Ministerio de Educación Colombiano el cargo actual de quienes ejercen este papel en las instituciones educativas es “Docente Orientador” (Borja, 2019).

Borja señala tres escenarios importantes en los que las docentes orientadoras desarrollan sus funciones: institucional, académico y psicosocial comunitario. Entre sus principales funciones se encuentra promover el cumplimiento del PEI, desarrollar estrategias de apoyo para lograr un aprendizaje efectivo y un buen desempeño académico en los estudiantes y gestionar procesos de convivencia escolar. De igual forma, las docentes orientadoras ofrecen una atención individual a los miembros de la comunidad educativa y asesoría en temas de sexualidad y vocación (Borja, 2019). Adicionalmente, las actividades de las docentes orientadoras deben enmarcarse formalmente dentro de las gestiones que son dispuestas desde el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental. En este caso son las siguientes: gestión directiva (planeación, organización y ambiente escolar), gestión académica (diagnóstico y orientación) y gestión comunitaria (participación y convivencia) (MEN, 2016; Sedcauca, 2017).

En esta investigación la orientación educativa se entiende como el conjunto de procesos que desarrollan las docentes orientadoras para brindar apoyo psicosocial en los procesos de enseñanza y aprendizaje y las situaciones de la vida escolar, familiar y social de las y los estudiantes y sus familias, los docentes, administrativos y directivos de la institución educativa. Si bien el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría

de Educación Departamental determinan unas funciones específicas para las docentes orientadoras, la investigación se centra en analizar las prácticas que las docentes orientadoras desarrollan en la cotidianidad de las instituciones educativas públicas y las adaptaciones a estas prácticas para responder a la situación creada por la pandemia del Covid-19.

A partir del abordaje de los conceptos sensibilizadoras presentados en esta sección, el planteamiento de las definiciones de orientación educativa y prácticas de orientación educativa, y la presentación de la educación popular como perspectiva y marco en esta investigación, la siguiente sección presenta un análisis de las prácticas de orientación educativa llevadas a cabo por las docentes orientadoras antes y durante la pandemia del Covid-19 en las instituciones educativas públicas de Santander de Quilichao.

6. Prácticas de las docentes orientadoras

En esta sección se identifican las prácticas de orientación educativa realizadas por las docentes orientadoras antes y durante la pandemia del Covid-19 en las instituciones educativas públicas de Santander de Quilichao.

El Ministerio de Educación Nacional define las funciones de las docentes orientadoras a partir de las gestiones directiva, académica y comunitaria y sus respectivas competencias. Sin embargo, al indagar con las docentes orientadoras se encontraron diferencias significativas entre las funciones planteadas por el Ministerio y las prácticas que ejecutan las docentes, evidenciándose que en su cotidianidad las docentes orientadoras se enfocan en el servicio a los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, en esta sección las prácticas se organizaron según los actores, tales como; estudiantes, familias, docentes, directivos y administrativos. Dentro de dichas prácticas se identificaron a su vez dos niveles, grupal e individual y se

determinaron los componentes de cada práctica: tareas, objetivos, actividades mentales, corporalidad, herramientas (objetos) y estructuras (lugares).

6.1. Prácticas antes de la Pandemia del Covid-19

6.1.1. Prácticas con Estudiantes

Según la información recolectada, las docentes orientadoras tienen como principal función brindar orientación y apoyo a las y los estudiantes para fortalecer sus capacidades y acompañarlos en la elaboración de su proyecto de vida. Por lo tanto, es factible asumir que la mayoría de las actividades y tareas que componen las prácticas de las docentes están relacionadas con los y las estudiantes.

Figura 2: Prácticas con estudiantes antes de la pandemia



Fuente: Elaboración propia

Estas prácticas son de prevención, atención, cuidado y seguimiento a estudiantes como apoyo a su proceso académico. En la figura 2 se muestran las prácticas y en la tabla 3 se describen las tareas asociadas a cada una.

La práctica de observación consiste en identificar situaciones relevantes mediante la observación directa de comportamientos e interacciones de las y los estudiantes en diferentes momentos de la jornada escolar, por ejemplo, durante la llegada a la institución o en el descanso. Esta práctica no está determinada dentro de las

funciones del Ministerio de Educación, ni tampoco la mencionaron todas las docentes orientadoras, sin embargo, varias docentes mencionaron actividades relacionadas con la observación.

Me paraba en la puerta para darle la bienvenida a los estudiantes, resolver alguna que otra inquietud o preguntas que puedan tener en ese espacio y después de que sonaba el timbre, empezaba a registrar los estudiantes que ingresaban tarde. Me sentaba con los chicos, les hacía la persuasión, toda la charla de sensibilización sobre la importancia de llegar puntual para no alterar las dinámicas del aula de clase (informante 3, en marzo 24 de 2021).

Lo anterior muestra que la práctica de observación puede ocurrir de manera esporádica y que su desarrollo depende de la disponibilidad de tiempo de cada docente orientadora. Asimismo, se identifica que esta práctica permite a las docentes orientadoras la recolección de información sobre las y los estudiantes, les posibilita identificar qué personas necesitan más apoyo, atención individual y cuáles son los casos que requieren atención prioritaria. Asimismo, la observación no sólo permite identificar falencias de las y los estudiantes, sino también, aquellos comportamientos e interacciones positivas que aportan a la construcción de un ambiente sano en la institución. El registro posterior de los datos de la observación, puede servir como insumo para realizar intervenciones como talleres o atención individual con las y los estudiantes.

Los talleres son parte de las funciones que promueve el Ministerio de educación, consisten en actividades de formación con las y los estudiantes sobre un tema en particular y son una práctica común que las docentes orientadoras desarrollan

en sus instituciones educativas de forma grupal para cada grado escolar. El Ministerio menciona los lineamientos para los temas a trabajar en los talleres: orientación vocacional, convivencia escolar, educación sexual y prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Dependiendo del grado escolar en el que estén las y los estudiantes, los talleres se ajustan a las necesidades. Por ejemplo, los talleres de orientación vocacional se enfocan hacia el autoconocimiento y la autoestima para los grados de primaria, mientras que para los grados 10º y 11º de bachillerato se trabajan en relación con la oferta académica de las universidades de la zona. En este último caso, las docentes orientadoras buscan apoyo de instituciones de educación superior para el desarrollo de los talleres.

A partir de las entrevistas se identificó que algunas docentes orientadoras realizan talleres “propios”, es decir, diseñados para responder a las condiciones particulares de la institución educativa y su contexto. Por ejemplo, una docente trabaja el tema de prevención de riesgos y toma de decisiones, con el objetivo de prevenir situaciones de reclutamiento forzado por parte de grupos armados ilegales ubicados en la zona de su institución educativa. Otra docente, cuya institución educativa se ubica en un territorio con población mayoritariamente afrodescendientes, promueve talleres sobre diversos conocimientos ancestrales de dicha cultura para que sean transmitidos a las nuevas generaciones por medio del consejo comunitario y los adultos mayores de la vereda.

Tabla 1: Talleres con estudiantes antes de la pandemia

Tipo de talleres	Temas	Dirigidos a
Talleres estandarizados: los temas son determinados por el	Orientación vocacional	Todos los grados
	Educación sexual	Todos los grados
	Prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA)	Bachillerato

Ministerio de Educación	Convivencia escolar	Todos los grados
Talleres propios: diseñados por las docentes orientadoras según las necesidades del contexto	Prevención de riesgos y toma de decisiones	Bachillerato
	Conocimientos ancestrales	Bachillerato

Fuente: Elaboración propia

La frecuencia de la práctica de talleres depende de la programación que hace la docente y de las necesidades identificadas en las y los estudiantes por parte de la comunidad educativa. Según lo mencionado por las docentes orientadoras, en la mayoría de los casos los talleres se realizan de forma magistral. Cuando el taller es realizado por las docentes orientadoras, ellas presentan el tema y ocasionalmente hacen preguntas a los participantes para conocer su percepción al respecto. La organización del espacio físico para los talleres es igual a las demás clases, por lo general se hace por filas mirando hacia el tablero.

La práctica de atención individual incluye cuatro tareas principales (Tabla 3): identificación del caso, valoración, remisión y seguimiento. A partir de la observación o durante los talleres se realiza **la identificación del caso**, la cual consiste en identificar situaciones individuales en las y los estudiantes que requieren una atención especial. En algunos casos también ocurre que los estudiantes se acercan a la docente orientadora para solicitar ayuda u otros miembros de la comunidad educativa diferentes a la docente orientadora también pueden reportar casos en los que se necesita una guía. La valoración al igual que la remisión, son tareas que están formalizadas dentro de las prácticas del Ministerio.

La valoración es una conversación individual con el estudiante, en la cual, las docentes orientadoras indagan y registran información sobre datos personales, relaciones familiares, factores importantes de la vida del estudiante, entre otros

aspectos, que posibilitan acercarse a la realidad del estudiante y tener una comprensión mayor de la problemática que enfrenta.

Las docentes orientadoras usan la información obtenida en la valoración para realizar **la remisión del estudiante a otras instituciones** describiendo la situación particular. Por ejemplo, en los casos en que se necesita hacer diagnósticos clínicos o atención psicológica la docente orientadora entrega una carta a los padres de familia para que se encarguen de llevarla a su Entidad Promotora de Salud (EPS) para la atención, y en casos de vulneración de derechos, la docente se desplaza, luego de su jornada laboral, al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para entregar el oficio de remisión personalmente e incluso puede conversar con el funcionario correspondiente para ampliar detalles del caso. En la tabla 2 se muestran las instituciones a las cuales las docentes orientadoras realizan remisiones según corresponda el caso.

Tabla 2: Remisión a instituciones

Instituciones	Motivos de remisión
Hospital - Urgencias	*Urgencias médicas *Presunto abuso sexual *Consumo de sustancias psicoactivas *Ideación suicida
Entidad Promotora de Salud (EPS) Medicina general, psicología, neuropsicología	*Problemas de salud física *Problemas de aprendizaje *Problemas que afectan la salud mental: depresión, ansiedad, autoagresiones, ideación suicida.
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)	*Vulneración de derechos: maltrato, presunto abuso sexual, negligencia, etc.
Policía de infancia y adolescencia o fiscalía	*Presunto delito: porte ilegal de armas, expendio de sustancias psicoactivas, robo, etc.
Comisaria de familia	*Violencia intrafamiliar *Presunto abuso sexual *Embarazo a temprana edad *Conflictos familiares

Fuente: Elaboración propia

Luego de todo el proceso anterior, las docentes orientadoras realizan un seguimiento a los casos remitidos. Para ello, citan nuevamente al estudiante o en su efecto al padre de familia o acudiente para indagar frente a la evolución del proceso y continuar con el acompañamiento al caso. Por ejemplo, la docente indaga si ya se han realizado las atenciones al estudiante o no y qué acciones ha desarrollado la entidad, el estado de evolución del estudiante en comparación con la valoración inicial, entre otros aspectos. Esta tarea la llevan a cabo alrededor de 15 días después de haber realizado la remisión.

Los datos recolectados permiten identificar que cada docente orientadora tiene en promedio de 200 a 1.500 estudiantes a su cargo. Por lo tanto, la cantidad de casos individuales que ellas realmente pueden manejar es muy bajo teniendo en cuenta el volumen de las tareas a realizar y sus exigencias.

La tabla 3 muestra **la práctica de atención a emergencias**. Esta es una práctica que no está determinada por el Ministerio, las docentes orientadoras la asumen como parte de las exigencias del contexto educativo. Los casos más frecuentes son: 1) urgencias médicas o accidentes, como por ejemplo la caída de un estudiante, en ese caso la docente orientadora debe llevar al estudiante al hospital y estar allí hasta la llegada de algún familiar; 2) en situaciones de peleas entre estudiantes, la docente realiza el papel de mediadora y debe registrar la situación en el observador. El observador es un documento donde se registran las “faltas” de los estudiantes y hace parte de la carpeta de cada estudiante. La informante 11 relató una emergencia que tuvo que atender a raíz de una crisis emocional:

Me tocó en el año 2019 un brote de “cutting” en la institución y eso me generó una crisis de gastritis como de 2 meses porque en unas semanas se identificaron

30 estudiantes que se estaban cortando. Eso fue muy difícil, inclusive una niña se me cortó prácticamente en la puerta de la oficina, esa niña la llevé hasta el hospital (Afirmó la informante 11, en mayo 20 de 2021).

La práctica de atención a emergencias muestra el nivel de responsabilidad que asumen las docentes orientadoras en las instituciones educativas en pro del bienestar de las y los estudiantes para responder de forma inmediata a las situaciones cotidianas del entorno.

Tabla 3: Resumen de prácticas con estudiantes antes de la pandemia

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Observación	Ambas	Antes *Identificar momentos clave *Definir la frecuencia y sitios de observación Durante *Registrar datos importantes Después *Definir acciones necesarias (referir a otras prácticas)	*Recolectar información *Identificar personas que necesitan apoyo, atención individual y atención prioritaria.	*Atención al detalle *Sentido de urgencia	*Presencia en lugares y momentos clave. *Poca interacción, las docentes se camuflan con el ambiente.	*Bitácora de trabajo	*Entrada del colegio *Patio de descanso *Pasillos
Talleres	Grupal	Antes *Identificar problemáticas de las y los estudiantes *Organizar un cronograma de talleres por temas y grados escolares. *Definir la metodología, los recursos y las actividades a desarrollar durante cada taller. *Solicitar a los docentes el espacio para la realización de cada taller dentro de las horas de clase. *Contactar a entidades externas solicitando apoyo para la realización de algunos talleres según la temática, por ejemplo, en el caso de los talleres de orientación vocacional para grados 10° y 11°, contactar a universidades de la zona para la realización de la feria de universidades. *Solicitar a los docentes el espacio	*Informar a las y los estudiantes sobre diversos temas que aporten a su desarrollo integral. *Promover el desarrollo de habilidades para la vida.	*Organización *Planificación *Comunicación asertiva *Creatividad	*Es una interacción vertical donde las docentes se paran en frente del salón y hacen su presentación magistral.	*Uso de cartelera, tablero, textos en físico, material audiovisual, proyector y formato de registro de asistencia	*Salones de clase.

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
		para la realización de cada taller dentro de las horas de clase. Durante *Tomar evidencias de la realización del taller: fotos, videos, listados de asistencia. Después *Incluir los resultados de la actividad en el informe anual para el Ministerio					
Atención individual	Individual	Antes *Identificar el caso mediante informe de otros docentes u observación *Organizar una agenda de atención a cada caso. *Citar al estudiante para realizar una valoración Durante *Registrar la información del estudiante en el formato de atención. *Remitir al estudiante a la entidad que corresponda según su caso: EPS, ICBF, comisaria de familia, policía de infancia y adolescencia, entre otras. Después *Realizar el seguimiento al caso mediante citación al estudiante y/o al padre de familia *Registrar en formatos y/o en bitácora la atención realizada a cada estudiante, con fechas y observaciones generales.	*Brindar orientación y/o atención oportuna a las situaciones y problemáticas de las y los estudiantes.	*Organización *Atención al detalle *Escucha activa *Análisis de situaciones *Empatía *Comunicación asertiva	*Interacción directa y personalizada *Se crea una relación basada en la experiencia personal e individual con el estudiante diferente a la relación de conocimiento (saber) que se crea entre docente y estudiante.	*Formato de registro de la atención, formato de remisión y bitácora de trabajo.	*Oficina de la docente orientadora, sala de profesores, pasillos o patio de la institución. *Oficinas de otras instituciones (remisión).

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Atención a emergencias	Ambas	Antes *No hay preparación Durante *Respuesta inmediata para resolver la emergencia *Interacción con actores externos a la institución educativa Después *Seguimiento al caso *Preparar medidas de prevención (referir a otra práctica)	*Resolver eventualidades o situaciones imprevistas que surgen en el día a día en la institución.	*Sentido de urgencia *Flexibilidad *Resolución de conflictos *Autocontrol	*Disponibilidad inmediata *Interacciones con varios actores en diferentes roles	*Documentación de identidad y de salud del estudiante en casos de urgencias médicas *Registrar en el observador del estudiante en dificultades de convivencia.	*Entrada del colegio *Patio de descanso *Salones de clase *Pasillos

Fuente: Elaboración propia

El alto volumen de trabajo de las docentes orientadoras se aprecia al considerar la serie de tareas que deben llevarse a cabo para ejecutar las prácticas. Como se muestra en la tabla 3, cada práctica está compuesta de varias tareas que se desarrollan de manera secuencial siguiendo un orden lógico. La mayoría de las prácticas tienen tareas que deben desarrollarse previamente en preparación para su ejecución y otras que deben realizarse después. La ejecución de estas prácticas implica que las docentes orientadoras deben desarrollar una serie de habilidades para relacionarse con estudiantes de diferentes edades, habilidades para manejar situaciones de estrés, violencia y emergencias, todo ello soportando una alta carga emocional.

Si bien cada práctica tiene actividades mentales distintas, algunas de ellas parecen tener mayor relevancia porque son necesarias para la ejecución de varias prácticas, por ejemplo, el sentido de urgencia, la atención al detalle y la comunicación asertiva. Aunque las actividades mentales de organización y planeación no están presentes de manera explícita en cada una de las prácticas, son naturalmente importantes para su desarrollo, pues les permiten a las docentes orientadoras ganar tiempo para ejecutar más tareas.

La corporalidad es tan diversa como lo son los objetivos de cada práctica de las docentes orientadoras con los estudiantes. Mientras en unos casos, la relación horizontal que establece el estudiante con la docente orientadora está basada en su experiencia personal e individual y es diferente a la relación vertical de conocimiento (saber) que se crea con el profesor; en otros implica una interacción mínima con ellos, como en la práctica de observación.

En contraste, la tabla 3 muestra que la docente orientadora dispone de un reducido número de herramientas para la ejecución de sus prácticas. En este sentido, la bitácora de trabajo es la herramienta de trabajo central de las docentes orientadoras pues

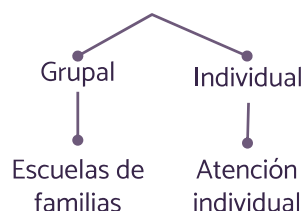
su uso facilita las actividades mentales de organización y planeación. Otra herramienta importante son los formatos de registro de la atención individual, de remisión y de asistencia, que le permiten a la docente orientadora dar cuenta de su trabajo y hacer seguimiento a las intervenciones con las y los estudiantes. En cuanto a la estructura, la institución educativa es el espacio común para el desarrollo de las prácticas, aunque los lugares de ejecución de la práctica varían dentro de la misma. Por ejemplo, la práctica de observación se lleva a cabo en la entrada del colegio, el patio de descanso o los pasillos, mientras que la oficina de la docente orientadora o la sala de profesores es el espacio para la atención individual.

6.1.2. *Prácticas con Familias*

El trabajo que las docentes orientadoras desarrollan con las y los estudiantes, implica involucrar a las familias para apoyarlas en la formación de seres humanos íntegros para la sociedad. Las prácticas que las docentes orientadoras llevan a cabo con las familias aparecen en la figura 3.

Figura 3: Prácticas con familias antes de la pandemia

Prácticas con familias antes de la Pandemia



Fuente: Elaboración propia

Las escuelas de familias son espacios de formación con padres, madres o acudientes de las y los estudiantes con el fin de involucrarlos en el proceso de enseñanza

aprendizaje que se realiza desde la institución educativa y orientarlos en diferentes temas que aportan al desarrollo integral de las y los estudiantes. Esta práctica es definida desde el Ministerio de Educación y es desarrollada por todas las docentes orientadoras que participaron de la investigación.

Para llevar a cabo las escuelas de familias, se identificó que la invitación es transmitida a través de los estudiantes, los directores de grupo, carteles informativos publicados en carteleras y espacios visibles de la institución, un número amplio de las docentes orientadoras aprovechan las reuniones de entrega de boletines para desarrollar las temáticas con las familias, asegurando de esta forma la asistencia de los padres a los encuentros. En la mayoría de los casos, las docentes realizan un encuentro por periodo académico, en total cuatro durante el año. Así lo explicó la informante 1:

Esto nos ha llevado a trabajar con los padres de familia una vez por periodo académico, a conversar sobre la crianza tradicional que cada padre de familia lleva y está transmitiendo de alguna manera a su hijo y llevarlos a examinar sobre los beneficios y los perjuicios de eso ¿Sí? Entonces son cosas como que: -“A mí me criaron fue a palo entonces yo doy palo” y desarrollamos todo un tema de reflexión para concientizar a los padres y madres de familia del territorio (Afirmó la informante 1, en marzo 2 de 2021).

La información recolectada muestra similitudes entre los temas desarrollados por las docentes orientadoras en las escuelas de familias: pautas de crianza, comunicación asertiva, normas y límites, prevención de consumo de sustancias psicoactivas, bullying, manejo de las emociones y convivencia. Estos temas pueden ser propuestos por las familias, las docentes orientadoras o por algún docente de la

institución. Por lo general, el desarrollo de los espacios de formación se lleva a cabo de forma magistral.

La práctica de atención individual a las familias es promovida por el Ministerio para atender aspectos psicológicos o sociales demandados por las familias, los cuales se relacionan con los estudiantes. Para el desarrollo de esta práctica, los familiares o acudientes del estudiante se acercan a la docente orientadora solicitando una consulta personal o dependiendo de las problemáticas de cada estudiante, la docente orientadora toma la iniciativa de citar a los padres o acudientes a la institución. La atención consiste en una o una serie de conversaciones sobre las dificultades del estudiante a nivel académico o de comportamiento, o sobre situaciones propias de la dinámica familiar como problemas de convivencia, conflictos de pareja, entre otros, que afecten el rendimiento académico de las y los estudiantes o sus estados emocionales. Al realizar estas atenciones las docentes orientadoras ofrecen recomendaciones a las familias sobre las actividades a realizar en casa para fortalecer o resolver la problemática. La tabla 4 muestra las prácticas de escuelas de familias y atención individual con sus respectivos componentes.

Tabla 4: Resumen de prácticas con familias antes de la pandemia

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Escuelas de familias	Grupal	Antes *Identificar temáticas pertinentes. *Definir la metodología, las fechas, los espacios y los horarios para realizar la escuela. *Invitar a los padres de familia o acudientes a participar de la escuela. Durante *Tomar evidencias de la realización de la escuela: fotos, videos, listados de asistencia. Después *Incluir los resultados de la actividad en el informe anual para el Ministerio.	*Brindar estrategias para la crianza y el desarrollo integral de las y los estudiantes.	*Organización *Planificación *Comunicación asertiva *Creatividad	*Es una interacción vertical donde las docentes se paran en frente de la audiencia y hacen su presentación magistral.	*Uso de cartelera, tablero, textos en físico, material audiovisual, proyector y formato de registro de asistencia.	*Salones de clase *Auditorios *Patio de descanso
Atención individual	Individual	Antes *Identificar problemáticas de las familias. *Organizar una agenda de atención a cada caso. *Citar a los padres de familia o acudientes para la atención. Durante *Registrar la información del padre de familia o acudiente en el formato de atención. Después *Realizar el seguimiento al caso mediante citación al padre de familia o al acudiente. *Registrar en formatos y/o en bitácora la atención realizada a cada padre de familia o acudiente, con fechas y observaciones generales.	*Orientar a padres de familia o acudientes frente a problemáticas que se presenten relacionadas con las y los estudiantes.	*Organización *Atención al detalle *Escucha activa *Análisis de situaciones *Empatía *Comunicación asertiva	*Interacción directa y personalizada.	*Formato de registro de la atención y bitácora de trabajo.	* Oficina de la docente orientadora, sala de profesores, pasillos o patio de la institución.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 4, las prácticas que las docentes orientadoras desarrollan con las familias tienen como punto de partida la identificación de problemáticas. Esto les implica a las docentes conocer y analizar la zona donde se ubica la institución educativa y sus necesidades. Para ello, deben establecer y mantener una relación con diferentes actores de la comunidad, tales como, las juntas de acción comunal, los consejos comunitarios, las iglesias, los establecimientos comerciales o particulares que se ubican alrededor de la institución. Asimismo, las docentes deben observar y mostrarse asequibles para las familias. Esto les permite tener una mayor comprensión del contexto y brindar un aporte que corresponda con la realidad de las familias.

La docente orientadora es un puente entre la institución educativa y las familias. A diferencia de los estudiantes, los padres de familia o acudientes no tienen una permanencia en las instalaciones de la institución educativa, sino que se encuentran inmersos en múltiples actividades como el trabajo y la atención de las labores del hogar, entre otras. Por lo tanto, una de las tareas implícitas del trabajo de las docentes orientadoras con las familias, es promover la participación en las actividades que propone la institución educativa, con el fin de que las familias sean agentes del proceso formativo de las y los estudiantes y desarrollen acciones desde el hogar que aporten al logro de objetivos.

En la tabla 4 se evidencia que el desarrollo de las prácticas con familias implica que la docente orientadora tenga habilidades sociales como la comunicación asertiva, una actividad mental clave. Por ejemplo, para realizar las escuelas de familias, las docentes orientadoras deben sostener una serie de conversaciones con las y los estudiantes y los padres de familia para convocar a la actividad; dialogar con los docentes y directivos de la institución, para asegurar que el evento se desarrolle en un

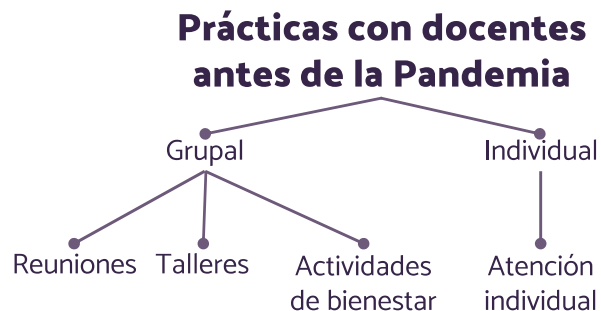
momento oportuno, sin intervenir en la programación académica; coordinar con el personal de aseo de la institución (si lo hay) para garantizar que los espacios (salones, auditorios, o patio de la institución) estén limpios y en condiciones óptimas para la actividad.

La corporalidad se caracteriza por un posicionamiento en el que la docente orientadora es la persona que cuenta con el conocimiento para ayudar a las familias a resolver sus problemáticas. Esto se evidencia en las escuelas de familias que se desarrollan de forma magistral; así como en las intervenciones individuales, donde la docente brinda orientación frente a rutas de atención en casos de violencia, maltrato, entre otras situaciones.

6.1.3. *Prácticas con Docentes*

Las prácticas que las docentes orientadoras desarrollan con los docentes se enfocan en organizar el trabajo en equipo para la ejecución de actividades que favorezcan a las y los estudiantes. Asimismo, en su rol de psicólogas y trabajadoras sociales, algunas docentes orientadoras promueven el bienestar colectivo e individual de los docentes por medio de actividades grupales y atención individual. Las prácticas identificadas con estos actores aparecen en la figura 4.

Figura 4: Prácticas con docentes antes de la pandemia



Fuente: Elaboración propia

Las reuniones son espacios de consulta con los docentes de aula, directivos y administrativos de la institución educativa, en los cuales se dialoga sobre asuntos que competen al trabajo en la institución, por ejemplo, se abordan temas como la convivencia escolar, el proyecto educativo institucional, el plan de mejoramiento institucional, entre otros. Esta práctica está determinada desde el Ministerio de educación para que las docentes orientadoras apoyen el mejoramiento de los proyectos institucionales. La frecuencia de participación de las docentes orientadoras en las reuniones puede variar, dependiendo de los temas a tratar, las reuniones pueden ser semanales, mensuales e incluso, una reunión al término de cada periodo académico. El rol de las docentes orientadoras en estos espacios, es de acompañamiento y pueden participar exponiendo sus puntos de vista frente a los temas.

La práctica de talleres hace referencia a una serie de capacitaciones que las docentes orientadoras llevan a cabo con los docentes para profundizar sobre el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Este plan es determinado desde el Ministerio de educación y tiene como objetivo que los docentes realicen adaptaciones a la estrategia pedagógica que desarrollan, posibilitando una mayor comprensión de las

temáticas o el desarrollo de competencias por parte de las y los estudiantes con discapacidad.

Cabe señalar que las prácticas de talleres, actividades de bienestar y atención individual no están dentro de las funciones que el Ministerio establece, sino que son llevadas a cabo por algunas docentes orientadoras para responder a las necesidades de las instituciones educativas en las cuales laboran.

Las actividades de bienestar consisten en la celebración de fechas especiales como el día de la mujer, el día del docente, el día del padre o de la madre, entre otros. De acuerdo con la información recogida, se encontró que sólo una docente orientadora realiza este tipo de actividades con los docentes, directivos y administrativos de su institución. Al indagar por esta práctica en el grupo de discusión, las docentes orientadoras mencionaron que dicha práctica, en general, es promovida por los directivos con el apoyo de las secretarías de la institución, quienes buscan personal externo para la realización de presentaciones artísticas y culturales.

La práctica de atención individual consiste en la orientación a los docentes frente a situaciones de tipo personal, familiar o laboral que les estén afectando. La información recogida da cuenta que pocas docentes orientadoras desarrollaban esta práctica en sus instituciones educativas. En el grupo de discusión, las docentes orientadoras indicaron que siempre están dispuestas para ayudar a los docentes en cualquier tipo de situaciones que se les presenten, pero en general, los docentes no suelen acercarse para solicitar su ayuda. La tabla 5 muestra las tareas que componen cada una de las prácticas descritas.

Tabla 5: Resumen de prácticas con docentes antes de la pandemia

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Reuniones	Grupal	Antes *Recolectar información pertinente para la reunión. Durante *Ofrecer comentarios que aporten a la consulta. *Registrar información relevante. Después *Definir acciones necesarias (referir a otras prácticas).	*Consultar con los docentes sobre los proyectos de la institución educativa.	*Análisis de situaciones *Comunicación asertiva *Trabajo en equipo	*Es una interacción horizontal, las docentes orientadoras dialogan con el resto de docentes de la institución. *Se establece una relación de cooperación estableciendo acuerdos que favorezcan a las y los estudiantes.	*Bitácora de trabajo	*Sala de profesores
Talleres	Grupal	Antes *Investigar sobre el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). *Definir espacios, horarios, recursos y actividades para la formación. *Citar a los docentes para que participen de los talleres. Durante *Tomar evidencias de la realización del taller: fotos, videos, listados de asistencia. Después *Realizar seguimiento a los docentes para verificar la implementación del PIAR.	*Capacitar a los docentes sobre la implementación del PIAR.	*Organización *Planificación *Comunicación asertiva *Creatividad	*Es una interacción vertical donde las docentes orientadoras se paran en frente de los docentes y hacen su presentación magistral.	*Uso de cartelera, tablero, textos en físico, material audiovisual, proyector y formato de registro de asistencia.	*Sala de profesores o salones de clase

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Actividades de Bienestar	Grupal	Antes *Coordinar fechas, espacios y horarios para cada actividad. *Citar a los docentes para que participen de los espacios. Durante *Desarrollar la agenda de la actividad. Después *No hay tareas posteriores.	*Aportar al clima laboral de la institución educativa por medio de la conmemoración de fechas especiales.	*Organización *Planificación *Creatividad	*Interacción espontánea. *Se fomenta el compañerismo y la creación de vínculos.	*Formato de registro de asistencia.	*Sala de profesores o salones de clase
Atención Individual	Individual	Antes *Identificar situaciones que requieran atención individual. *Organizar una agenda de atención a cada caso. Durante *Registrar la información del docente en el formato de atención. Después *Realizar el seguimiento al caso *Registrar en formatos y/o en bitácora la atención realizada a cada docente, con fechas y observaciones generales.	*Brindar orientación frente a situaciones que afecten emocionalmente a los docentes.	*Organización *Atención al detalle *Escucha activa *Análisis de situaciones *Empatía *Comunicación asertiva	*Interacción directa y personalizada. *Se establece una relación de confianza, donde la docente orientadora en su rol de psicóloga o trabajadora social, escucha, tranquiliza y orienta al docente. No es una terapia psicológica.	*Formato de registro de la atención y bitácora de trabajo.	*Oficina de la docente orientadora o sala de profesores.

Fuente: Elaboración propia

A partir de la información que se muestra en la tabla 5, las prácticas que se desarrollan con los docentes pueden dividirse en dos grupos: por un lado las reuniones y los talleres que buscan favorecer el proceso educativo de las y los estudiantes, y por el otro, las actividades de bienestar y la atención individual que promueven el mejoramiento de las relaciones entre los docentes, así como el ambiente de trabajo. En el caso del primer grupo, aunque no son prácticas de la responsabilidad directa de las docentes orientadoras, por las características de su rol en la institución, ellas deben realizar tareas previas como la recolección de información relevante sobre las y los estudiantes y sobre la implementación del PIAR. Asimismo, la realización de estas prácticas les implica a las docentes orientadoras desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo para adquirir conocimientos sobre el manual de convivencia de la institución educativa, el código de infancia y adolescencia (ley 1098 del 2006), la ley de convivencia escolar en Colombia (ley 1620 de 2013), entre otros documentos que orientan su trabajo en la institución. La claridad frente a estas leyes les posibilita a las docentes guiar el proceso de consulta de las reuniones y realizar los talleres.

En el caso del segundo grupo de prácticas, el desarrollo de las actividades de bienestar y la atención individual requiere que las docentes orientadoras cuenten con habilidades para relacionarse con los docentes, directivos y administrativos de la institución y motivar al equipo de trabajo. Las actividades de bienestar se ubican en un rol de tipo organizacional, mientras que la atención individual se orienta hacia el acompañamiento personal, pero no es un trabajo clínico.

Al igual que con otros actores, la actividad mental de comunicación asertiva es fundamental para el desarrollo de todas las prácticas con los docentes. El trabajo en equipo también ocupa un lugar preponderante en la medida en que la integración de los saberes favorece la resolución de los conflictos y las problemáticas que se presentan en

las instituciones educativas. Por su parte, la corporalidad y el tipo de interacción que se establece en las prácticas de reuniones y actividades de bienestar es horizontal, en la medida en que se dialoga y se posibilita la creación de vínculos. Esto contrasta con los talleres, en los cuales la relación es vertical.

6.1.4. *Prácticas con Directivos y Administrativos*

Las prácticas que las docentes orientadoras llevan a cabo con los directivos y administrativos se orientan hacia la realización de labores administrativas para cumplir con los requisitos que el Ministerio de Educación les exige. La figura 5 muestra las practicas identificadas.

Figura 5: Prácticas con directivos y administrativos antes de la pandemia



Fuente: Elaboración propia

La entrega de planeación anual consiste en la proyección de las actividades que las docentes orientadoras ejecutan durante el año lectivo, la información es entregada a los directivos de cada institución educativa y luego recopilada por la secretaria de educación departamental. Las docentes orientadoras planifican las actividades teniendo en cuenta las gestiones directiva, académica y comunitaria que determina el Ministerio. La entrega de planeación anual tiene como tarea principal la realización de un plan de acción que describe de forma general situaciones identificadas

en la institución que requieren intervención de orientación escolar, los objetivos de las intervenciones, indicadores y metas de mejoramiento, y un tiempo establecido para desarrollar las acciones. Esta práctica, al igual que la presentación de informes, están establecidas desde el Ministerio de Educación.

La práctica de presentación de informes consiste en dar a conocer los resultados de las actividades realizadas por parte de las docentes orientadoras según la programación. Como se observa en la tabla 6, para el desarrollo de esta práctica, las docentes orientadoras deben llevar un registro de las actividades que realizan con la comunidad educativa: fotos, listados de asistencia, formatos de intervención con las respectivas firmas, entre otras evidencias que sustenten su trabajo. La presentación de informes se realiza de forma escrita y en algunos casos también verbal a los directivos de la institución a final del año lectivo, las docentes orientadoras exponen por un lado, los resultados de las actividades y los compromisos adquiridos, y por el otro, los logros o dificultades presentados, así como las evidencias de su trabajo.

La práctica de cumplimiento de solicitudes de rectoría o coordinación hace referencia a la disponibilidad que deben tener las docentes orientadoras para atender los requerimientos de los directivos de la institución, independientemente si estas solicitudes hacen parte o no de las actividades programadas por las orientadoras. Los tipos de requerimientos más frecuentes son: 1) visitas de instituciones externas, por ejemplo, cuando la institución educativa recibe la visita de funcionarios de la secretaría de educación, la docente orientadora debe atender sus solicitudes; 2) elaboración de proyectos, los cuales se presentan al Ministerio de Educación para obtener recursos adicionales o dotación para la institución, tales como baterías sanitarias, construcción de salones o del restaurante escolar; y 3) apoyo en eventos de la institución, por ejemplo, la elección del gobierno escolar, la conformación de la junta de padres de

familia, la organización de la semana cultural y deportiva, los cuales implican establecer relaciones con diversos actores de la comunidad: estudiantes, docentes, padres de familia y entidades públicas y privadas del municipio. Esta práctica no está contemplada en la reglamentación del Ministerio, las docentes orientadoras la desarrollan para cumplir con las exigencias del contexto.

Tabla 6: Resumen de prácticas con directivos y administrativos antes de la pandemia

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Entrega de planeación anual	Grupal	Antes *Elaborar la planeación de las actividades a llevar a cabo durante el año lectivo. Durante *Realizar entrega de planeación en físico. Después *Desarrollar las acciones descritas en la planeación.	*Proyectar las actividades a ejecutar durante el año lectivo.	*Organización *Planificación	*Poca interacción, la docente orientadora entrega el formato de planeación pero no debe socializarlo.	*Formato de planeación *Bitácora de trabajo	*Oficina de los directivos o sala de profesores
Presentación de informes	Grupal	Antes *Tomar evidencias de todas las actividades desarrolladas con la comunidad educativa. *Elaborar un documento dando cuenta de las actividades realizadas durante el año lectivo. Durante *Exponer de forma verbal el informe de las actividades a final de año (no es obligatorio para todas las docentes). *Entregar el informe en físico a los directivos de la institución. Después *Recibir retroalimentación por parte de los directivos (no se realiza en todas las instituciones).	*Evidenciar los resultados de las actividades desarrolladas durante el año lectivo.	*Organización *Comunicación asertiva	*Cuando el informe sólo se entrega en físico hay poca interacción. *Cuando se debe exponer el informe es más evidente la relación de poder entre directivos – docente orientadora, mediante la evaluación de resultados.	*Informe de actividades *Bitácora de trabajo	*Oficina de los directivos o sala de profesores

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Cumplimiento de solicitudes de rectoría o coordinación	Individual	Antes *No hay preparación. Durante *Respuesta inmediata al requerimiento. *Interacción con actores externos a la institución educativa. Después *Definir acciones necesarias (referir a otras prácticas)	*Apoyar la realización de actividades institucionales de tipo administrativo, académico o comunitario solicitadas por los directivos de la institución.	*Sentido de urgencia *Flexibilidad *Resolución de conflictos *Comunicación asertiva	*Disponibilidad inmediata *Interacciones con varios actores en diferentes roles	*Bitácora de trabajo	*Según requiera la situación: Institución educativa, alcaldía municipal, universidades de la zona, entre otras.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se evidencia que todas las prácticas que las docentes orientadoras desarrollan con los directivos se centran en la realización de labores de tipo administrativas. Por ejemplo, en el caso de la práctica de presentación de informes, el informe es un documento cuyos insumos se van acumulando en la medida en que las docentes orientadoras realizan las actividades con la comunidad educativa durante el año lectivo, por tanto, el desarrollo de esta práctica implica que las docentes sean organizadas para realizar un adecuado manejo de la información. Asimismo, les demanda el desarrollo de habilidades para la elaboración de informes escritos y para el uso de tecnologías de la información y la comunicación. La relación que las docentes orientadoras establecen con los directivos se construye mediante el cumplimiento de solicitudes de rectoría o coordinación debido a que de las tres, esta práctica es la más frecuente.

6.2. Prácticas durante la Pandemia del Covid-19

La información recogida permitió determinar que todas las prácticas de las docentes orientadoras tuvieron algún tipo de cambio durante la pandemia, algunas desaparecieron y otras surgieron. En esta sección se presentan las adaptaciones que las docentes orientadoras hicieron a sus prácticas para cumplir con su labor durante la pandemia del Covid-19.

6.2.1. *Prácticas con Estudiantes*

Las prácticas durante la pandemia se enfocaron hacia el establecimiento de contacto con las y los estudiantes para mantenerlos vinculados a la institución educativa. Los resultados muestran que aumentaron las actividades individuales con las

y los estudiantes y disminuyeron las actividades grupales debido a dificultades de conectividad.

Figura 6: Prácticas con estudiantes durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la figura 6, durante la pandemia desaparecieron algunas prácticas como la observación y la atención a emergencias, esto debido a que los estudiantes ya no estaban de forma presencial en la institución educativa. Asimismo, surgieron prácticas como la búsqueda de estudiantes y el envío de material psicosocial las cuales se describen en la tabla 7. Y prácticas como los talleres y la atención individual se modificaron para desarrollarse a través del uso de medios tecnológicos.

En Colombia y en especial en las zonas rurales, es común que gran cantidad de estudiantes no cuenten con conexión a internet o incluso señal de telefonía móvil, y al convertirse la educación mediada por tecnologías virtuales, muchos de los estudiantes no tuvieron posibilidad de participar de actividades académicas durante la pandemia. Así, una de las prácticas fundamentales de las docentes orientadoras fue **buscar estudiantes** e identificar su situación y buscar soluciones para que pudieran recibir las clases virtuales. Esto duplicó el trabajo de las docentes porque la crisis generó un alto riesgo de deserción del sistema educativo. Una de las informantes explicaba:

Para ubicar a los estudiantes yo me comunico con el Consejo Comunitario o con gente de la comunidad que ya conozco: - “Vea, ayúdeme a ubicar a tal estudiante, consígame un teléfono, dígame que me llame”. Entonces es el tema de ver qué está pasando para ayudarlos. (Afirmó la informante 7, en abril 12 de 2021).

Lo que encontraron la mayor parte de las docentes orientadoras es que muchos de los padres de familia perdieron sus trabajos porque en esta zona la mayoría tienen trabajos informales y la pandemia no permitió el desarrollo normal de estos. Esto generó que muchas familias no pudieran pagar el internet y que varios de los estudiantes, en especial pertenecientes a grados superiores de bachillerato, ingresaron al campo laboral e incluso se desplazaron a otros departamentos para apoyar la situación económica de sus familias.

Las docentes orientadoras trataban de localizar a las y los estudiantes a través de llamadas telefónicas, redes sociales virtuales y/o redes de apoyo como amigos, vecinos o familiares. Esta práctica se convirtió en rutina, ya que la participación de los y las estudiantes fue intermitente debido a las circunstancias inciertas en sus familias. Los acontecimientos que en la mayoría de los casos indicaban la necesidad de buscar algún estudiante eran: cuando no se tenían los números de contacto actualizados, cuando no contestaban las llamadas luego de varios intentos o cuando el estudiante no enviaba sus trabajos a los docentes de las otras asignaturas.

El envío de material de apoyo psicosocial fue otra práctica que surgió durante la pandemia. Consiste en el envío de material físico o digital a las y los estudiantes, con el fin de ayudarles en el manejo de situaciones generadas por la pandemia y el aislamiento social. Por ejemplo, cuando se estaba en presencialidad las y los estudiantes

tenían claridad frente al manejo de su tiempo y los horarios para el desarrollo de sus actividades. Si tenían clase en la mañana se levantaban y se desplazaban hacia la institución educativa, además de las clases tenían espacios para el encuentro con otros compañeros para dispersarse y hablar de aspectos cotidianos; mientras que durante la pandemia esos espacios se perdieron, por ejemplo, en las zonas rurales donde la conexión a internet es precaria, las y los estudiantes se levantaban a ayudar en las labores del hogar, a colaborar con el cuidado de sus hermanos menores, a hacer tareas y/o conectarse a clases y luego a desarrollar las guías de trabajo de las asignaturas de la institución educativa durante la mayor parte del día. Eso hizo que muchos perdieran la motivación por continuar estudiando, se sintieran deprimidos, estresados y afectados emocionalmente. Esta situación les implicó a las docentes orientadoras el envío de guías como una forma de acompañamiento a las y los estudiantes, en especial, a aquellos que no contaban con los medios para mantener una comunicación telefónica o virtual. Algunos temas abordados fueron inteligencia emocional, proyecto de vida, técnicas y hábitos de estudio, orientación vocacional, uso adecuado de las redes sociales, comunicación asertiva, resolución de conflictos, tipos de violencia, medidas de bioseguridad para evitar el contagio del Covid-19, entre otros. Estas guías incluían lecturas, cuentos, preguntas, juegos y otros contenidos que se enviaban en forma de folletos, cartillas, imágenes o videos.

A partir de la información recogida se determinó que todas las docentes orientadoras enviaron guías a sus estudiantes, cada una tenía autonomía para organizar el material y establecer la frecuencia de envío, generalmente las enviaban semanal o quincenal. El desarrollo de esta práctica obligó a algunas docentes orientadoras a buscar cursos y actualizarse en el manejo de programas y aplicaciones, y a su vez, ser creativas

y recursivas para elaborar contenido llamativo, conciso y de buena calidad, que pudiera ser consumido de forma fácil por las y los estudiantes.

Como ya se mencionó, las prácticas de talleres y atención individual pasaron a llevarse a cabo de forma virtual y/o vía telefónica. En relación con los **talleres virtuales** las adaptaciones a la práctica se evidencian en el uso de plataformas para videoconferencias como Zoom, Google Meet y otras. Asimismo, al desarrollar los talleres determinados por el Ministerio, se realizó énfasis en los temas de educación sexual para prevenir el abuso en la virtualidad mediante el sexting, el grooming y el cyberbullying. Y en lo relacionado con la convivencia, se desarrollaron talleres para sensibilizar a las y los estudiantes frente al respeto a los demás, dado que algunos docentes fueron víctimas de maltrato y burlas por parte de estudiantes en las clases virtuales.

Con respecto a la **atención telefónica o virtual** de forma individual, se incrementó el trabajo de duelo con las y los estudiantes debido a la gran cantidad de personas fallecidas, familiares o amigos de los estudiantes a causa del virus del covid-19.

Tabla 7: Prácticas nuevas con estudiantes durante la pandemia

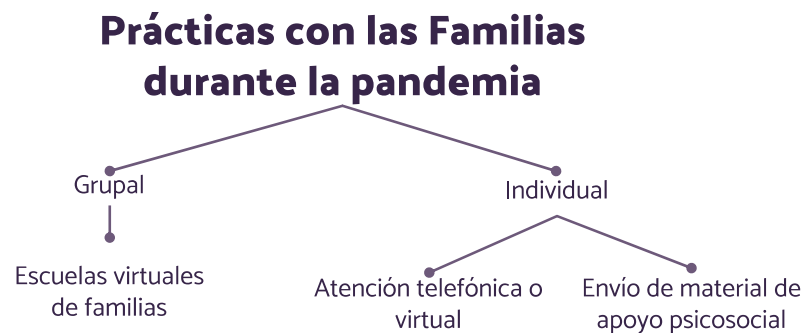
Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Búsqueda de estudiantes	Grupal	Antes *Recopilar información de los estudiantes con los que no se tiene contacto: lista de estudiantes y números de contacto. Durante *Realizar llamadas telefónicas *Escribir mensajes de texto *Indagar sobre la situación personal, académica, familiar y socioeconómica del estudiante. Después *Generar informe de la situación de cada estudiante. *Compartir información pertinente con docentes y directivos.	*Localizar a los estudiantes y sus familias. *Indagar sobre la situación socioeconómica y académica del estudiante y su familia. *Ofrecer apoyo para resolver situaciones adversas.	*Organización *Planificación *Comunicación asertiva *Recursividad	*Es una interacción vía telefónica sincrónica o asincrónica de acuerdo al caso.	*Uso de teléfono celular, listado de estudiantes, bitácora de trabajo.	*Hogar de la docente orientadora.
Envío de material de apoyo psicosocial	Individual	Antes *Seleccionar los temas a enviar *Organizar el material Durante *Remitir el material vía electrónica (WhatsApp) *Disponer materia en físico en lugares estratégicos de fácil acceso al estudiante y la familia. Después *Hacer seguimiento para verificar la recepción y uso del material enviado.	*Transmitir información práctica para ajustarse al ritmo de vida impuesto por la pandemia.	*Organización *Planificación *Comunicación escrita *Creatividad	*Baja interacción con los estudiantes. *La docente orientadora elabora el material sentada frente a su computador.	*Uso de computador, teléfono celular, textos en físico, material audiovisual y bitácora de trabajo.	*Hogar de la docente orientadora.

Fuente: Elaboración propia

6.2.2. Prácticas con Familias

Como se muestra en la figura 7, durante la pandemia, el contacto de las docentes orientadoras con las familias tuvo como objetivo brindarles orientación para acompañar a las y los estudiantes en el desarrollo de las actividades en casa.

Figura 7: Prácticas con familias durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura, apareció el envío de material de apoyo psicosocial como una práctica nueva durante la pandemia. Las prácticas de escuelas de familias y atención individual pasaron a desarrollarse mediante el uso de la virtualidad.

Los resultados muestran que las dificultades económicas de las familias generadas a causa de la pandemia obligaron a algunos padres de familia a desplazarse a otros lugares para lograr el sustento diario, dejando a sus hijos al cuidado de terceros o en algunos casos solos. Esta situación trajo consigo la exposición a diversos riesgos, porque las y los estudiantes tenían mucho tiempo libre y poca supervisión, podían hacer cualquier cosa, como salir a la calle, entablar conversaciones con personas desconocidas, entre otras acciones.

Asimismo se presentaron casos en los cuales, los padres de familia o acudientes a pesar de permanecer tiempo completo en casa con las y los estudiantes, no contaban

con las herramientas para brindarles un acompañamiento adecuado para el desarrollo de las actividades académicas, las razones encontradas se asocian por un lado, al nivel académico de las familias, el analfabetismo, el desconocimiento sobre el manejo de dispositivos de comunicación o plataformas virtuales, y por el otro, responden a cuestiones actitudinales como el incremento de la tensión y el estrés al tener que asumir el rol de docentes, y la impaciencia porque no se lograba una pedagogía que favoreciera el aprendizaje. De esta forma, algunos padres maltrataban o llamaban la atención de forma inapropiada al estudiante, generando apatía y desmotivación hacia el estudio.

Frente a las situaciones mencionadas, las docentes orientadoras brindaron orientación a las familias para que se volvieran un soporte emocional, sentándose con las y los estudiantes de forma paciente y realizando un acompañamiento y seguimiento cercano a las necesidades de cada estudiante según su estilo de aprendizaje. La orientación de las docentes se realizó a través de prácticas como el **envío de material de apoyo psicosocial**, la cual consiste en la remisión de material físico o digital a las familias con el fin de proporcionar herramientas para afrontar algunas dificultades que trajo consigo la pandemia del Covid-19. Esta práctica se presenta en la tabla 8.

A los padres de familia se les enviaba información mediante folletos informativos cortos, imágenes, videos o documentos vía WhatsApp o en físico, sobre temas como por ejemplo la violencia y las rutas de atención, la resolución de conflictos, la prevención del abuso sexual, el establecimiento de rutinas para el aprendizaje en casa, los hábitos de estudio, el manejo del tiempo, entre otras cuestiones. Asimismo, estos temas se trabajaron en la **atención telefónica o virtual** y las escuelas de familias asistidas por plataformas virtuales como Zoom, Google Meet u otras.

Es importante señalar que pocas docentes orientadoras realizaron **escuelas de familias** durante la pandemia debido a que no se contaban con los medios materiales

para hacerlo. En el caso de las docentes orientadoras que lograron realizar algunos encuentros, manifestaron escasa participación por la disponibilidad de tiempo de padres y acudientes y las dificultades de conectividad.

Tabla 8: Práctica nueva con familias durante la pandemia

Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Envío de material de apoyo psicosocial	Individual	Antes *Seleccionar los temas a enviar *Organizar el material Durante *Remitir el material vía electrónica (whatsApp) *Disponer materia en físico en lugares estratégicos de fácil acceso para el padre de familia o acudiente. Después *Hacer seguimiento para verificar la recepción y uso del material enviado.	*Proporcionar herramientas para afrontar algunas dificultades que trajo consigo la pandemia del Covid-19	*Organización *Planificación *Comunicación escrita *Creatividad	*Baja interacción con las familias *La docente orientadora elabora el material sentada frente a su computador.	*Uso de computador, teléfono celular, textos en físico, material audiovisual y bitácora de trabajo.	*Hogar de la docente orientadora.

Fuente: Elaboración propia

6.2.3. Prácticas con Docentes

Las prácticas con los docentes evidencian un mayor trabajo en equipo para responder a las demandas de la comunidad educativa. En algunos casos, los docentes se convirtieron en el canal para que las docentes orientadoras se pudieran contactar con las y los estudiantes y sus familias. Las prácticas durante la pandemia se describen en la figura 8.

Figura 8: Prácticas con docentes durante la Pandemia



Fuente: Elaboración propia

La figura 8 muestra que durante la pandemia surgió como una nueva práctica el envío de material didáctico a los docentes. Las prácticas de reuniones, talleres, actividades de bienestar y atención individual se transformaron para ser desarrolladas de forma virtual o por vía telefónica.

Durante la pandemia se agudizaron más las condiciones de vulnerabilidad que ya tenían las y los estudiantes en condición de discapacidad. Por ejemplo, las clases virtuales fueron difíciles de afrontar por parte de estudiantes con problemas de aprendizaje, porque algunos se quedaban atrasados, se bloqueaban y los padres no tenían las herramientas para ayudarles. Frente a este tipo de situaciones, una de las docentes orientadoras mencionó que realizaba el **envío de material didáctico** digital a

los docentes sobre la implementación del PIAR en el aula de clases. Esto con el fin de que los docentes ejecutaran los ajustes necesarios para favorecer el aprendizaje desde casa en las y los estudiantes con discapacidad. Las características de esta práctica se presentan en la tabla 9.

Asimismo, algunos estudiantes ubicados en zonas rurales que no contaban con posibilidades de acceso a las clases virtuales le reportaron a una docente orientadora que tenían dificultad en la comprensión de las guías físicas enviadas por los docentes. Esto le implicó a la docente orientadora revisar los materiales enviados por asignatura y dialogar con otros miembros de la comunidad educativa. La orientadora identificó como principal causa que algunos docentes no revisaban al detalle el material enviado. Por tanto, la docente orientadora expuso la situación en una de las reuniones con docentes y directivos y esto permitió que se realizaran mejoras en el contenido que se enviaba a las y los estudiantes.

De esta forma el enfoque de las **reuniones** con los docentes cambió, ya no estaban centradas únicamente en los proyectos de la institución como se hacía en la presencialidad, sino que se trabajaban de forma particular los casos de las y los estudiantes para buscar estrategias que pudieran aportarles. Es decir, antes de la pandemia si un director de grupo tenía una situación compleja con un estudiante, él era quien tenía que resolverlo y si se salía de sus manos se lo comunicaba al coordinador, a la docente orientadora o al rector. Mientras que con la llegada la pandemia varias de las situaciones se trabajaron como equipo. Los temas de conversación de las reuniones virtuales se orientaron hacia el bajo rendimiento y la deserción escolar de las y los estudiantes.

Se evidenció que durante la pandemia pocas docentes orientadoras realizaron **talleres virtuales** con los docentes de aula empleando plataformas virtuales. Las

docentes orientadoras que realizaron talleres tuvieron en cuenta principalmente dos temáticas: en primer lugar, el tema de salud mental como prioritario debido a las afectaciones emocionales ocasionadas por la pandemia y el aislamiento; y en segundo lugar, la capacitación sobre rutas de atención integral a niños, niñas y adolescentes.

Los resultados muestran que sólo una docente orientadora realizó **actividades de bienestar** durante la pandemia con el apoyo del rector y el coordinador de su institución. Los encuentros fueron denominados “Tardes de café y té”, se llevaban a cabo una vez a la semana por medio de plataformas virtuales, y consistían en el desarrollo de conversaciones sobre temas generales y la realización de actividades lúdicas para disminuir los niveles de estrés producto de la pandemia. La docente orientadora era la encargada de promover los encuentros y se aprovechaban las habilidades de cada uno de los participantes para construir el espacio entre todos. Por ejemplo, el profesor de educación física fomentaba la realización de ejercicio, el de artística la elaboración de manualidades y así sucesivamente.

La práctica de atención telefónica o virtual se incrementó a raíz de situaciones de estrés y ansiedad generadas por la pandemia. Las docentes orientadoras ofrecieron una escucha activa y una orientación a los docentes que fueron víctimas de actos irrespetuosos por parte de algunos estudiantes en las clases virtuales y se brindó apoyo a los docentes que estuvieron en proceso de duelo por la muerte de algún familiar o amigo a causa del Covid-19.

Tabla 9: Práctica nueva con docentes durante la pandemia

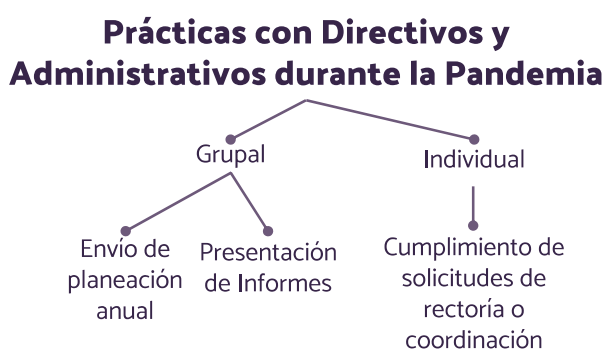
Práctica	Individual o grupal	Tareas	Objetivo	Actividades mentales	Corporalidad	Herramientas (objetos)	Estructuras (lugares)
Envío de material de didáctico	Individual	Antes *Seleccionar los temas a enviar *Organizar el material Durante *Remitir el material vía electrónica (whatsApp) *Disponer materia en físico en lugares estratégicos de fácil acceso al estudiante y la familia. Después *Hacer seguimiento para verificar la recepción y uso del material enviado.	*Promover la implementación del PIAR	*Organización *Planificación *Comunicación escrita *Rekursividad	*Baja interacción con los docentes. *La docente orientadora elabora el material sentada frente a su computador.	*Uso de computador, teléfono celular, textos en físico, material audiovisual y bitácora de trabajo.	*Hogar de la docente orientadora.

Fuente: Elaboración propia

6.2.4. *Prácticas con Directivos y Administrativos*

De acuerdo con los resultados las prácticas de las docentes orientadoras con los directivos y administrativos de cada institución continuaron su desarrollo durante la pandemia, sin cambios significativos. En la figura 9 se presentan las prácticas identificadas:

Figura 9: Prácticas con Directivos y Administrativos durante la Pandemia



Fuente: Elaboración propia

Durante la pandemia las docentes orientadoras continuaron con las prácticas de **envío de planeación anual** y **presentación de los informes** con las evidencias de su trabajo, como parte de los documentos que exige la secretaría de educación. Se encontró que debido a las situaciones de pandemia, algunas docentes orientadoras no tuvieron una planeación semanal definida, sino que, estaban a disposición de lo que pasara en el día para atenderlo de manera virtual o vía telefónica, por ejemplo, las recepciones de llamadas de estudiantes o padres de familia, la citación a alguna capacitación o reunión, el seguimiento académico a las y los estudiantes, entre otras actividades.

A nivel general se encontró que la práctica de **cumplimiento de solicitudes de rectoría o coordinación** se mantuvo igual, se destaca que una de las solicitudes comunes que los rectores hicieron a las docentes orientadoras durante el año 2021 de la

pandemia, fue el brindar apoyo en el tema de alternancia, lo que implicaba revisar los requerimientos de la Secretaría de Educación Departamental para las instituciones educativas y gestionar lo necesario para garantizar las condiciones básicas del regreso a clases.

En esta sección se describieron las prácticas y tareas realizadas por las docentes orientadoras con los distintos actores antes de la pandemia y las adaptaciones a las prácticas durante la pandemia. La tabla 10 muestra un resumen de dichas prácticas, indicando cuáles se modificaron, desaparecieron, se mantuvieron igual o surgieron durante la pandemia. Como se puede observar, se identificaron 13 prácticas que se realizaban antes de la pandemia, de estas, ocho sufrieron modificaciones durante la pandemia, principalmente asociadas al uso de recursos tecnológicos. Tres más se mantuvieron igual, pues se pudieron continuar desarrollando a pesar de la pandemia. Otras dos desaparecieron porque la presencialidad era necesaria para llevarlas a cabo. Además, cuatro nuevas prácticas surgieron para responder a las necesidades impuestas por la pandemia del Covid-19. Todos estos cambios implicaron un relacionamiento distinto con la comunidad educativa y son el resultado de la ejecución de diversas estrategias que implementaron las docentes orientadoras para afrontar los retos de la pandemia.

Tabla 10: Cambios en las prácticas durante la pandemia

Actores	Prácticas	Antes de la pandemia	Durante la pandemia			
			Se modificó	Desapareció	Se mantuvo igual	Apareció
Estudiantes	Observación	X		X		
	Talleres	X	X			
	Atención individual	X	X			
	Atención a emergencias	X		X		
	Búsqueda de estudiantes					X
	Envío de material de apoyo psicosocial					X
Familias	Escuelas de familias	X	X			
	Atención individual	X	X			
	Envío de material de apoyo psicosocial					X
Docentes	Reuniones	X	X			
	Talleres	X	X			
	Actividades de bienestar	X	X			
	Atención individual	X	X			
	Envío de material didáctico					X
Directivos y Administración	Entrega de planeación anual	X	X			
	Presentación de informes	X	X			
	Cumplimiento de solicitudes de rectoría o coordinación	X			X	

Fuente: Elaboración propia

6.3. Rumbo a la Educación Popular: resultados del grupo de discusión

En esta sección se describen las reflexiones de las docentes orientadoras en el grupo de discusión, cuyo propósito fue discutir sobre las prácticas encontradas mediante las entrevistas e identificar en los principios de la educación popular propuestos por Mejía (2016), aquellos que pueden aportar al desarrollo de sus prácticas en un contexto postpandemia.

Como se muestra, las docentes orientadoras identifican tres principios claves: i) La lectura crítica de la realidad, ii) La relación educativa en el diálogo de saberes y la negociación cultural, y iii) La autoconfianza y la construcción de la identidad de una manera crítica, como los más relevantes para el desarrollo de su trabajo.

En relación con la lectura crítica de la realidad, las docentes orientadoras consideran importante para el desarrollo de sus prácticas el reconocimiento del contexto de las y los estudiantes y sus familias, incluyendo sus posibilidades de mejora para progresar en cada una de las situaciones que les afecten, de manera que se vuelvan agentes transformadores de su realidad. Por lo tanto, el rol de la docente orientadora es brindar acompañamiento asertivo a la luz de los intereses y necesidades de las y los estudiantes y sus familias, más que desde la postura de la docente orientadora, los docentes de aula, los directivos y administrativos de la institución. Las prácticas que se pueden asociar a este principio son: la observación y la atención individual, las cuales le permiten a la docente orientadora hacer una lectura de la realidad de las y los estudiantes, a partir de la observación de su comportamiento y del diálogo sobre sus situaciones personales, familiares y académicas.

Con respecto a la relación educativa en el diálogo de saberes y la negociación cultural, las docentes orientadoras acuerdan en que es necesario el reconocimiento del otro para el desarrollo de sus prácticas. Por ejemplo, para la realización de los talleres con las y los estudiantes, se consideran las problemáticas identificadas por las familias, los docentes de aula y directivos de la institución, pero no se tienen en cuenta a las y los estudiantes para conversar sobre las problemáticas que ellos perciben que poseen y les gustaría mejorar. Por lo tanto, las docentes manifestaron que su trabajo debe mejorar en reconocer la voz de las y los estudiantes, dejar de asumirlos como sujetos pasivos y darles un lugar más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las prácticas que se

pueden asociar a este principio son: los talleres y las escuelas de familias. Los retos para poder aplicar este principio a dichas prácticas se relacionan con los siguientes aspectos:

1) Los talleres y las escuelas de familias deben tener objetivos definidos, que se centren en atender o dar solución a situaciones reales de las y los estudiantes y sus familias; 2)

La estrategia de trabajo, los recursos y los contenidos de cada espacio deben ser adecuados al contexto, se requiere que estos espacios se desarrollen de forma menos magistral y más participativa, donde las y los estudiantes y sus familias puedan interactuar y construir conocimiento colectivamente, reconociendo los saberes de todos frente a las temáticas que se trabajan; y 3) La docente orientadora, al igual que todos los participantes deben asumir una postura de aprendizaje y escucha activa, por medio de la cual se desarrolle un aprendizaje mutuo.

Otras reflexiones de las docentes sobre el diálogo de saberes se enfocaron hacia cuestiones establecidas institucionalmente como el manual de convivencia. Las docentes orientadoras expresaron que en dicho documento están consignadas pautas para mantener una convivencia sana en la institución y las correcciones a llevar a cabo en casos de no cumplimiento de las normas, pero los procedimientos son cerrados y no buscan generar una conversación o una reflexión frente a las faltas que cometen las y los estudiantes, ni tampoco se les tiene en cuenta en la construcción o modificación de este tipo de documentos. En este sentido, se reconoce la práctica de talleres como un espacio que favorecería establecer acuerdos con las y los estudiantes frente al manual de convivencia, por medio de diálogos con todos los actores de la comunidad educativa.

Durante la pandemia se incrementó el uso de celulares, herramientas tecnológicas y acceso a internet en los hogares y en las instituciones educativas para lograr una mejor comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, una docente orientadora mencionó que al regresar a la presencialidad. Los y las docentes

han tenido desafíos frente al uso del celular porque algunos estudiantes utilizan su celular en medio de las clases para chatear, revisar las redes sociales, jugar, e incluso algunos han empleado estas herramientas para hacer bullying o ciberacoso a otros estudiantes. Frente a este tipo de situaciones, las docentes orientadoras reconocen que una postura desde la educación popular sería la generación de espacios de diálogos con las y los estudiantes para comprender los significados referentes al uso del celular y generar reflexiones que lleven a las y los estudiantes a hacer uso de estos medios en momentos distintos a las clases, más allá de sancionarlos, las docentes orientadoras consideran importante priorizar la conversación. En este ejemplo, los talleres son una práctica por medio de la cual se puede aplicar este principio, generando espacios de diálogo con las y los estudiantes. Los retos principales para el desarrollo de este ejercicio desde la educación popular se relacionan con el tiempo, puesto que, estas temáticas no hacen parte de lo estipulado desde el Ministerio de Educación.

Finalmente, resaltaron el principio de la autoconfianza y la construcción de la identidad de una manera crítica, para promover que desde la escuela se formen seres humanos críticos capaces de lograr una transformación social. En este sentido, una de las docentes orientadoras mencionó que:

Toda la estrategia que se monte independientemente de si es una práctica de observación, si es una práctica de atención individual o si es una práctica educativa, si yo tengo claro y siempre voy a generar un ejercicio de reconocimiento del derecho del otro, de diálogo y de las responsabilidades que tenemos, pues podemos contribuir a ese ejercicio crítico de acuerdo con esos principios de la educación popular (Afirmó la informante 3, grupo de discusión en marzo 17 de 2022).

De lo anterior se resalta que la docente orientadora considera importante contar con elementos teórico-conceptuales que regulen su ejercicio práctico y le permitan fomentar en las y los estudiantes un pensamiento crítico frente a la vida. Por su parte, otra docente orientadora mencionó que desde su escuela se ha preocupado por acompañar a las y los estudiantes para formar su carácter y pensamiento crítico de forma que puedan servir a la sociedad, pero que esto no debe ser un trabajo solamente de la docente orientadora, sino que se requiere que todos los miembros de la comunidad educativa manejen el mismo enfoque.

La práctica que se puede asociar al principio de la autoconfianza y la construcción de la identidad de una manera crítica son los talleres. Los retos para poder aplicar este principio a dicha práctica se relacionan con el desarrollo de una metodología y el uso de recursos que les permitan a las y los estudiantes cuestionar, reflexionar y analizar las situaciones que experimentan, así como identificar los discursos que están inmersos en su cotidianidad, por medio del intercambio de saberes y experiencias. De esta forma, es posible afirmar que el desarrollo de una identidad crítica en las y los estudiantes requiere tiempo, dedicación y el apoyo de las familias, los docentes y directivos de la institución. En la tabla 11 se muestran las prácticas de las docentes orientadoras y los principios de la educación popular, a los cuales están asociadas:

Tabla 11: Prácticas asociadas a los principios de la Educación Popular.

Principios de la Educación Popular	Prácticas relacionadas
La lectura crítica de la realidad	*Observación *Atención individual
El diálogo de saberes y la negociación cultural	*Talleres *Escuelas de familias
La autoconfianza y la construcción de la identidad de una manera crítica	*Talleres

Fuente: Elaboración propia

En suma, la implementación de los principios de la educación popular a las prácticas de las docentes orientadoras es una tarea conjunta que requiere una reestructuración desde la institucionalidad. La tabla 11 muestra que las prácticas asociadas a los principios que identificaron las docentes orientadoras, implican el trabajo con las y los estudiantes a nivel individual y colectivo. En el caso de la observación y la atención individual, son prácticas que actualmente se desarrollan pero que requieren mayor tiempo para llevarse a cabo de una forma más profunda, puesto que, posibilitan conocer la realidad de las y los estudiantes y son insumos para el desarrollo de estrategias que puedan dar respuesta a sus necesidades. Asimismo, los talleres y las escuelas de familias son prácticas que desarrollan a nivel grupal y requieren la realización de ajustes en los objetivos, la estrategia de trabajo, los recursos y los contenidos para que puedan ser más efectivas y contextualizadas.

7. Las docentes orientadoras como educadoras populares

En esta investigación se analizaron las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao, antes y durante la pandemia del Covid-19 desde una perspectiva de la educación popular. Por

un lado, se identificaron 17 prácticas, de las cuales 13 se llevaban a cabo antes de la pandemia y otras 4 surgieron durante la misma. Para cada práctica se determinaron tareas, objetivos, actividades mentales, corporalidad, herramientas e infraestructuras necesarias para su desarrollo, así como las adaptaciones realizadas durante la pandemia. Por otro lado, la perspectiva de la educación popular permitió que las docentes orientadoras fueran participantes activas de este proceso de investigación, dado que a través del grupo de discusión intercambiaron saberes y asumieron una postura crítica al reflexionar sobre sus prácticas.

Las prácticas de las docentes orientadoras se definieron a partir de las tareas, las actividades mentales, el lenguaje corporal, las herramientas y las estructuras utilizadas para su trabajo. Esta definición posibilitó hacer un análisis detallado y exhaustivo del trabajo de las docentes orientadoras, su relevancia y su impacto en las instituciones educativas.

A diferencia de lo estipulado por el Ministerio de Educación, en esta investigación las prácticas de las docentes orientadoras están organizadas alrededor de los actores con quienes las llevan a cabo. Usar este orden hizo explícito que las docentes orientadoras se enfocan en el servicio a los miembros de la comunidad educativa; asimismo, les permitió a las docentes tener una mayor claridad acerca de la estructura de su trabajo.

Esta investigación permitió concluir que la carga laboral de las docentes orientadoras del municipio de Santander de Quilichao en las instituciones públicas es excesivamente alta. Por un lado, deben cuidar la salud mental de un número de personas que oscila entre 200 y 1.500 estudiantes, más sus familias, además de los docentes y directivos de las instituciones educativas. También se evidenció la amplia diversidad de tareas que componen cada práctica y que deben ejecutarse con cada uno de estos

actores. Por otro lado, como se presentó, desde el inicio de la pandemia la jornada laboral de las docentes orientadoras se amplió pasando de las 8 horas diarias a tener una disponibilidad de 24 horas. Esta ampliación de la disponibilidad es el resultado de la demanda de la comunidad educativa pero no ha sido formalizada, por tanto no existe una compensación o remuneración acorde a estas exigencias.

Otros aspectos relacionados con la carga laboral son las condiciones institucionales, tales como la escasez de las herramientas y la precariedad de la infraestructura. Como se presentó, en general las docentes orientadoras no cuentan con los espacios adecuados para el desarrollo de sus prácticas, teniendo que llevarlas a cabo en condiciones incómodas. Además, la red de apoyo de las docentes orientadoras es frágil. Las docentes orientadoras no tienen un equipo de trabajo formal, por lo que recurren a la ayuda que voluntariamente los docentes de las asignaturas y directivos de la institución quieran ofrecer. La Red de Docentes Orientadores del Cauca ofrece capacitaciones en diversos temas y aunque esto es provechoso para ellas, es muy distante de su quehacer cotidiano. En otras palabras, las docentes orientadoras no tienen con quién consultar sobre los problemas específicos a los que se enfrentan. Es así como esta investigación deja en evidencia el alto contraste que existe entre lo dispuesto en la Resolución 15683 de 2016 y la realidad del ejercicio de las docentes orientadoras en el municipio de Santander de Quilichao.

Por su parte, las docentes orientadoras ejercen su rol basándose en principios como el amor por la comunidad educativa, el compromiso con la formación integral de las y los estudiantes, la conciencia de la importancia que tiene la salud mental para toda la comunidad educativa, y una vocación de servicio que es evidente en todas las dimensiones. En esta investigación se evidenció que a pesar de la carga laboral y demás limitaciones mencionadas, las docentes orientadoras se esfuerzan sinceramente por

mejorar las condiciones de vida de las y los estudiantes y sus familias. A pesar de que son tantos estudiantes, para ellas cada caso es importante y buscan brindar una ayuda oportuna.

Para llevar a cabo su trabajo las docentes orientadoras priorizan las tareas, definen cronogramas, establecen rutinas, usan su bitácora para registrar ideas de lo que pueden hacer, así como para llevar un registro organizado que permita hacer seguimiento, participan en capacitaciones y en reuniones con docentes y directivos de la institución, llegan a acuerdos con los docentes de las asignaturas, consultan con los rectores sobre avances en su trabajo, atienden las necesidades psicosociales de las y los estudiantes, familias y docentes (de forma individual y grupal), establecen relaciones con las familias para hacerlos partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje de la institución, preparan informes de su gestión y continuamente buscan cómo expandir su red de apoyo, por ejemplo comunicándose con miembros de la comunidad y sus instituciones, como las iglesias, los consejos comunitarios, las juntas de acción comunal y la alcaldía municipal.

Las docentes orientadoras lograron adaptar la mayoría de sus prácticas al contexto de la pandemia, lo cual muestra la capacidad creativa y la flexibilidad que tienen para llevar a cabo su trabajo. Como se mostró, las principales adaptaciones que se hicieron estuvieron relacionadas con el uso de recursos tecnológicos y el fortalecimiento de las relaciones con las familias y el cuerpo de docentes. Por ejemplo, aumentó la confianza de las familias para dejarles saber a las docentes orientadoras, las circunstancias que estaban atravesando. Otro ejemplo fue el apoyo que los docentes de asignatura pidieron a las docentes orientadoras, tanto para buscar a los estudiantes, como para su propio apoyo emocional.

La pandemia dejó en evidencia que las instituciones educativas necesitaban ampliar el conocimiento de las condiciones de las y los estudiantes fuera de la institución y las docentes orientadoras jugaron un rol importante para apoyar a la institución en ese proceso. Las prácticas relacionadas con los estudiantes y las familias en la pandemia fueron algunas de las principales herramientas que tenía la institución para poder lograr ese conocimiento de las condiciones.

Finalmente, en esta investigación se determinó que para las docentes orientadoras es difícil implementar elementos de la educación popular. Esto debido a la sobrecarga de trabajo para impactar en un amplio número de personas y la consecuente disminución de las posibilidades de trabajar a nivel individual. Para que las docentes orientadoras puedan aplicar las propuestas de la educación popular en el desarrollo de sus prácticas, se hace necesaria una reestructuración del cargo desde el Ministerio de Educación Nacional, de forma que las instituciones educativas cuenten con un equipo de orientación que brinde el apoyo necesario que requieren los miembros de la comunidad educativa; una redistribución de la carga laboral, mayor capacitación y apoyo institucional.

8. Discusión

A partir de los resultados presentados, se identificaron cuatro factores que se considera importante discutir por su influencia en el desarrollo de las prácticas de las docentes orientadoras: el primero es el tiempo para realizar las prácticas de orientación; el segundo son las condiciones institucionales, lo que incluye las herramientas y la infraestructura que tienen o deben tener para el buen desarrollo de sus prácticas; el tercero, es la red de apoyo con la que cuentan las docentes orientadoras y, el cuarto, es el marco regulatorio del Ministerio de Educación Nacional.

8.1. El tiempo

Se evidencia un desequilibrio entre la jornada de trabajo de las docentes orientadoras y la cantidad de prácticas y tareas que deben desarrollar en las instituciones educativas. Sumado a esto está el número de estudiantes y familias por atender, las situaciones del contexto a las que se enfrentan, entre otros aspectos que demandan más tiempo del que ellas cuentan para cumplir a cabalidad con cada tarea. Asimismo, pese a que cada docente orientadora es autónoma en el manejo de su tiempo de trabajo, su autonomía se ve limitada por la sobrecarga de trabajo. Por ejemplo, las docentes orientadoras definen ciertos días para realizar talleres, hacer atención individual a las y los estudiantes, entre otras prácticas que se pueden ver interrumpidas o aplazadas para atender una reunión citada por rectoría, alguna visita de la secretaria de educación, una emergencia con un estudiante, entre otros eventos.

Durante la pandemia este desequilibrio se agudizó pues, aunque dos prácticas dejaron de realizarse, otras cuatro nuevas aparecieron incrementando el volumen de trabajo y las exigencias para las docentes orientadoras. Por ejemplo, las prácticas de observación y atención a emergencias desaparecieron, pero aparecieron la búsqueda de estudiantes y el envío de material de apoyo psicosocial, las cuales demandaban un alto número de tareas para su desarrollo. Estas prácticas requerían un mayor esfuerzo debido a que las y los estudiantes estaban dispersos en sus lugares de residencia y no era posible identificar, claramente, sus necesidades específicas haciendo más difícil ofrecer respuestas apropiadas a cada caso. No es lo mismo enviar un material genérico basándose en supuestos acerca de las necesidades de las y los estudiantes, que identificar estas necesidades a través de prácticas como la observación.

Otro elemento del factor tiempo se manifestó en la ampliación de la jornada laboral de las docentes orientadoras, pasando de una jornada de 8 horas diarias a tener

que estar disponible las 24 horas. Por ejemplo, si un estudiante o padre de familia en crisis llamaba a una docente a altas horas de la noche, esta debía atender la llamada para hacer contención emocional, es decir, ayudar a la persona a recuperar la tranquilidad y el dominio sobre sus emociones; además, durante la noche las docentes enviaban mensajes respondiendo a inquietudes de las y los estudiantes. Esta ampliación de la jornada laboral también se dio porque en la mayoría de los casos, las y los estudiantes debían esperar a que sus padres les prestaran el celular en la noche cuando volvían del trabajo.

Es así como, este desequilibrio entre la cantidad de prácticas y la jornada de trabajo tuvo implicaciones para la salud y estabilidad emocional de las docentes orientadoras, quienes pasaban largas jornadas de trabajo atendiendo situaciones de variada complejidad, exponiéndose a riesgos para su salud mental. En este sentido, estos resultados concuerdan con lo expresado por Osorio & Borja (2020) quienes resaltan la necesidad de establecer programas de atención al cuidador (docente orientador) teniendo en cuenta su exposición a riesgos psicosociales como el estrés, la ansiedad y la depresión (Osorio & Borja, 2020).

8.2. Las condiciones institucionales

En relación con las condiciones institucionales, se resaltan dos aspectos: la infraestructura de las instituciones educativas y los recursos para el desarrollo de las prácticas de orientación. Con referencia a la infraestructura de las instituciones educativas, se encontró que en la mayoría de los casos las docentes orientadoras no cuentan con un espacio propio o una oficina para la atención individual a las y los estudiantes y sus familias, sino que deben hacerlo en zonas comunes como la sala de profesores, los pasillos, el patio de la institución, entre otros lugares. Este aspecto es importante porque la falta de este espacio dificulta que las y los estudiantes busquen

apoyo de las docentes orientadoras para resolver sus situaciones personales. Asimismo, algunas orientadoras manifestaron que la atención en la sala de profesores u otros espacios no permitía tener privacidad y hacía que otras personas como estudiantes, docentes o directivos, intervinieran en la situación.

El desarrollo de la práctica de atención individual se hizo más difícil durante la pandemia debido a que las docentes orientadoras tenían limitaciones para acceder a la infraestructura de apoyo con la que contaban. Por un lado, la docente orientadora no podía garantizar la privacidad de la conversación con el estudiante o el padre de familia, lo que implicaba una menor calidad de la interacción. Por ejemplo, si un niño estaba siendo víctima de maltrato dentro de su hogar, a través de una llamada, la docente orientadora no podía saber si el maltratador estaba escuchando la conversación y presionando al niño para decir o no decir ciertas cosas.

Por otro lado, durante la atención individual vía telefónica, se podían presentar interrupciones debido a la cotidianidad del hogar. En algunos casos el padre de familia se encontraba realizando labores como cocinar o lavar ropa; en otros, el estudiante debía suspender su participación en la llamada para atender alguna solicitud de sus padres. Por esto, las docentes orientadoras preferían hacer las llamadas en jornada contraria buscando reducir las interrupciones durante la atención. Tanto la privacidad como un ambiente libre de interrupciones son elementos claves para que la práctica de atención individual se desarrolle de manera óptima y se puedan obtener los resultados esperados. Es así que, las limitaciones para acceder a la infraestructura de apoyo alejan la posibilidad de alcanzar las expectativas tanto de las docentes orientadoras como de las y los estudiantes y sus familias.

Los recursos que usan las docentes orientadoras para el desarrollo de sus prácticas, por lo general, son los objetos y tecnologías que sirven como herramientas.

Tal es el caso de ayudas audiovisuales, tableros, marcadores, celulares, computadores, formatos de registro de información, etc. Los resultados mostraron que durante la pandemia las docentes orientadoras incrementaron el uso de recursos tecnológicos para la comunicación con los miembros de la comunidad educativa. Estos resultados concuerdan con la investigación realizada por Sanz (2020), en la cual, la mayoría de los orientadores reconocieron un mayor uso de herramientas tecnológicas, en especial durante la cuarentena. También coinciden con la investigación de Sanjuán & Jiménez (2021), quienes determinaron que el uso de herramientas tecnológicas fue fundamental para la adaptación de los orientadores a las condiciones de la pandemia a través de la atención telefónica, videollamadas, entre otros.

El incremento en el uso de recursos tecnológicos tuvo varias implicaciones para el trabajo de las docentes orientadoras. Por un lado, se hizo difusa la línea entre la vida privada y el trabajo, debido a que las docentes orientadoras tenían que trabajar desde su casa y usar sus herramientas y recursos personales para el desarrollo de las actividades correspondientes. Además, las docentes orientadoras tenían que atender sus asuntos personales en medio de las actividades laborales. Por ejemplo, apoyar a sus hijos en su propio proceso educativo, realizar tareas del hogar, entre otros.

Por otro lado, el uso de los recursos tecnológicos tuvo un rol central para el desarrollo de prácticas como la búsqueda de estudiantes. En algunos casos, las docentes orientadoras lograron comunicarse con estudiantes a través de redes sociales como Facebook y WhatsApp, debido a que no se tenía disponible una lista actualizada de los contactos de las y los estudiantes de la institución. Asimismo, estos cambios permitieron el desarrollo de la capacidad de las docentes orientadoras para usar medios tecnológicos a su favor en el desempeño de sus funciones. Ahora, las docentes

orientadoras disponen de estas herramientas para enriquecer o aumentar la calidad de las interacciones con la comunidad educativa.

8.3. La red de apoyo de las docentes orientadoras

Con referencia a la red de apoyo de las docentes orientadoras para el desarrollo de sus prácticas, podrían distinguirse dos niveles: interno y externo. A nivel interno aparecen las familias, los docentes de aula, los directivos y administrativos que son actores clave, cuyas funciones específicas aportan al proceso de formación de las y los estudiantes. En el caso de las familias, se puede afirmar que en la mayoría de los casos antes y durante la pandemia se percibe receptividad, puesto que generalmente acogen las recomendaciones y solicitudes de las docentes orientadoras en pro del bienestar de las y los estudiantes. Con relación a los docentes, directivos y administrativos, se encontró que, en la mayoría de las instituciones, la pandemia fortaleció el trabajo en equipo con las docentes orientadoras, en especial, para la detección de situaciones de riesgos que pueden afectar a las y los estudiantes y la búsqueda de estrategias de solución y apoyo a cada caso particular, tarea que anteriormente quedaba únicamente, a cargo de las docentes orientadoras. Sin embargo, es necesario que se continúe fortaleciendo la red de apoyo interno de las docentes orientadoras, de forma que haya rutas de atención más organizadas y se establezcan funciones más claras y equitativas para ofrecer un acompañamiento más asertivo y ajustado a la realidad de cada estudiante. Lo anterior coincide con lo concluido por Zapatero (2020), quien resalta la necesidad del fortalecimiento de una red de colaboración interdisciplinar para cumplir con los objetivos de la orientación educativa.

A nivel externo están las entidades del gobierno que funcionan a nivel nacional como el ICBF, la policía de infancia y adolescencia, la comisaria de familia, la fiscalía, y otras instituciones como las EPS, la alcaldía municipal y sus dependencias que prestan

diversos servicios en el municipio. El establecimiento de alianzas con estas entidades e instituciones es un apoyo fundamental para la labor que las docentes orientadoras desarrollan en las instituciones educativas. Sin embargo, es necesario que se puedan establecer rutas más directas que permitan la optimización de los servicios y favorezcan la atención y el seguimiento oportuno de las necesidades de las y los estudiantes.

8.4. El marco regulatorio

En la resolución 15683 del 2016 del Ministerio de Educación Nacional se describen las funciones de las docentes orientadoras. De acuerdo con esta reglamentación, la mayoría de las funciones de las docentes orientadoras se sitúan hacia la promoción de la sana convivencia y el mejoramiento del clima escolar. Los resultados de la investigación muestran que las docentes orientadoras desarrollan más prácticas de las que contempla la normatividad, las cuales son importantes para responder a las exigencias del contexto. Por ejemplo: la observación y la atención a emergencias.

Asimismo, se percibe que, de acuerdo con la resolución, varias de las funciones que deben desarrollar las docentes orientadoras se orientan hacia la actualización o revisión de documentos institucionales como el PEI, el plan de mejoramiento institucional, el plan operativo anual, el manual de gestión del riesgo institucional, el manual de convivencia, entre otros, la participación en comités y la elaboración de informes. Estas actividades de tipo administrativo, aunque son importantes ocupan gran parte del tiempo de trabajo de las docentes orientadoras, lo cual hace que el tiempo para el desarrollo de prácticas fundamentales como la atención individual a estudiantes, sea reducido por las múltiples tareas a desarrollar. Por tanto, a la luz de estos resultados sería importante que se realice una revisión de la reglamentación que orienta el trabajo de las docentes orientadoras en relación con las necesidades reales de las instituciones educativas y su contexto para que se efectúen los ajustes pertinentes.

A partir de las entrevistas con las docentes orientadoras se evidenció que tienen claridad sobre el marco de trabajo establecido por el Ministerio de Educación. Sin embargo, también es evidente que fruto de su experiencia han ampliado el alcance de las funciones que allí se describen, teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad educativa. Como se presentó, las prácticas abordan una gama de tareas enfocadas en el desarrollo integral de las y los estudiantes de manera que la convivencia escolar sea una consecuencia del incremento de su capacidad. En este punto queda claro que desempeñar el rol de docente orientadora requiere amor por lo que se hace, lo cual se manifiesta en el nivel alto de compromiso evidenciado. Las docentes orientadoras ponen en riesgo su salud mental, pues ejecutar las prácticas identificadas les imprime una carga emocional alta que además genera estrés y ansiedad.

Si bien, se encontró que el Ministerio de Educación identifica algunas áreas en las que las docentes orientadoras deben desarrollar sus funciones, no se han llevado a cabo los esfuerzos suficientes para asegurar la infraestructura y los recursos que las docentes necesitan. En este contexto, el ejercicio de orientación es solitario, pues aunque existe la red de docentes orientadoras del departamento del Cauca, no tienen un equipo con el cual consultar sobre las condiciones particulares de los estudiantes. Teniendo en cuenta los resultados presentados, esta tesis propone tres recomendaciones generales que se pueden orientar desde la normatividad y que dan respuesta a los restos presentados en esta sección. Debido a la excesiva carga laboral y a la relevancia del trabajo de las docentes orientadoras, se recomienda: 1) la existencia de al menos dos o tres docentes orientadoras en cada institución educativa, según el número de estudiantes. Esto permitiría a las docentes orientadoras especializarse, dividirse las tareas y apoyarse mutuamente para la resolución de situaciones complejas. 2) El establecimiento de una oficina para el desarrollo del trabajo de las docentes

orientadoras. Una oficina en la cual las docentes orientadoras puedan atender estudiantes y padres de familia tiene no solo una función práctica sino además simbólica. Función práctica, ya que los casos individuales serían atendidos con la adecuada privacidad y respeto, las mismas docentes orientadoras podrían organizar su espacio para desarrollar mejor sus tareas, podrían hacer reuniones entre ellas y, finalmente, se facilitaría el acercamiento de las y los estudiantes que necesiten apoyo. Simbólico, ya que al tener un espacio propio las docentes adquirirían un estatus más alto, es decir, mayor reconocimiento de la importancia de su trabajo en la institución y, por lo tanto, podrían recibir más apoyo y valoración de sus colegas docentes, los y las estudiantes, y los padres de familia. 3) las docentes orientadoras también necesitan apoyo psicosocial. Esto se puede realizar a nivel interinstitucional, si hay más de una docente orientadora, o a nivel externo, para lo cual se pueden abrir espacios entre diferentes instituciones o facilitar el acceso de este servicio a las docentes.

9. Conclusiones

La pregunta que guio esta investigación fue: *¿Cuáles son los aportes de la educación popular a las prácticas de las docentes orientadoras de las instituciones educativas públicas del municipio de Santander de Quilichao, en Cauca, Colombia, antes y durante la pandemia?* Las secciones presentadas en esta tesis, la evidencia empírica obtenida mediante las entrevistas a profundidad, el grupo de discusión y los análisis realizados permiten concluir que, mediante la educación popular se pueden fortalecer las prácticas de las docentes orientadoras como la observación, la atención individual, los talleres y las escuelas de familias. Esto tiene varias implicaciones: primero, las docentes orientadoras deben asumir una postura de aprendizaje en la que no ven al estudiante como un receptor pasivo, sino, como un actor que puede desarrollar un

papel activo en su proceso educativo y del cual ellas también pueden aprender por medio de la construcción colectiva del conocimiento y su aplicación. Segundo, las y los estudiantes son los principales conocedores de su realidad, por tanto, deben tenerse en cuenta para la planeación de las temáticas de los talleres. Tercero, las estrategias de trabajo deben ajustarse a las necesidades que identifiquen las y los estudiantes y sus familias. Cuarto, las instituciones educativas deben ampliar la red de apoyo para las y los estudiantes, en esa red las docentes orientadoras podrían ser guías del proceso, pero se deben incluir a otros actores de la comunidad, para la formación de seres humanos íntegros. Entre ellos, los docentes, directivos y administrativos de la institución educativa y otros miembros e instituciones de la comunidad en general.

Para poder realizar estas prácticas de forma adecuada, se deben hacer ajustes al marco legal, teniendo en cuenta todas las actividades que las docentes realizan diariamente. De esta manera, se pueden identificar estrategias e infraestructura necesarias, tales como:

1. Teniendo en cuenta el número de estudiantes por institución y la carga laboral que dicho número representa, se debe garantizar que hayan dos o tres docentes orientadoras por institución.

2. Para facilitar una atención adecuada y un espacio seguro y privado donde los y las estudiantes puedan expresarse de manera libre es necesario una oficina para las docentes orientadoras. Además, esto sirve como un reconocimiento de la importancia del trabajo de las docentes orientadoras y comunica ese reconocimiento a toda la comunidad educativa.

3. Facilitar una red de apoyo psicosocial para las mismas docentes, incluso que ellas puedan brindar apoyo psicosocial entre ellas mismas. Dada la continua exposición a las problemáticas de la comunidad educativa, contar con una red de apoyo psicosocial

permite prevenir un desgaste emocional en las docentes orientadoras, les posibilita expresar sus ideas y emociones frente a situaciones laborales, familiares o personales que puedan estar afectando su bienestar y por ende, el desarrollo de su trabajo.

Asimismo, en esta red se pueden consultar situaciones de las y los estudiantes para encontrar de manera colectiva, alternativas de solución a las problemáticas.

9.1. Una reflexión sobre el rol de la mujer en el cuidado

En esta investigación participaron 11 personas de las cuales 10 son mujeres, respondiendo a una lógica de la organización de la sociedad en la que las mujeres están más orientadas hacia el cuidado, mientras que los hombres se dedican a las labores de producción y provisión (Izquierdo, 2003). Por ejemplo, carreras como psicología, trabajo social, enfermería, nutrición, y otras relacionadas con la terapia física son estudiadas, en su mayoría, por mujeres. En este sentido, una consecuencia natural es que el rol de docente orientador sea ocupado por mujeres ya que las carreras afines a este rol son la psicología y el trabajo social.

Como se evidenció en la investigación, las docentes orientadoras dejan atrás su propio cuidado, el de su familia y su bienestar para asumir el cuidado de otros, sabiendo los riesgos que este trabajo tiene para su salud mental. Naturalmente, el cuidado que las docentes orientadoras ofrecen a las y los estudiantes es diferente del cuidado que realizan las familias en el hogar, pues las prácticas son distintas en cada caso. Sin embargo, las docentes orientadoras a través del desarrollo de sus prácticas, también están buscando que se puedan fortalecer las prácticas de cuidado en el hogar.

10. Referencias

- Ajenjo, P., & Murcia, A. (2020). Una llamada urgente para redefinir nuestro rol en orientación educativa. *Revista AOSMA*, 28, 129–130.
- Alcaldía de Santander de Quilichao. (2021). *Alcaldía de Santander de Quilichao*.
<https://www.santanderdequilichao-cauca.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>
- Andrei, A., & Scoda, A.-D. (2017). HOW THE POTENTIAL OF ICT IS INTEGRATED IN COUNSELLING AND GUIDANCE THROUGHOUT ROMANIA. *ELearning & Software for Education*, 2.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69–77.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Las Ciencias Sociales*, 59, 221–234.
- Arts, B., Behagel, J., Turnhout, E., De Koning, J., & Van Bommel, S. (2014). A practice based approach to forest governance. *Forest Policy and Economics*, 49, 4–11.
- Borja, C. A. (2019). Orientador (a) Escolar. Más Que Un Pedagogo/a.¿ Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Educación y Ciudad*, 2(37), 73–90.
- CEPAL, N. U. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Cervantes, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas (The Discussion Group in the Study of Culture and Communication. Review of Premises and Perspectives).

Revista Mexicana de Sociología, 71–88.

DANE. (2020). *Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH)*.

Principales indicadores del mercado laboral Diciembre de 2020.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol_empleo_dic_20.pdf

Del Mazo Fuente, A. (2017). Orientación educativa con TIC y en red: de los artefactos digitales a los proyectos colectivos. *Revista AOSMA*, 23, 28–34.

El Espectador. (2021). *Sin conectividad no se garantiza el derecho a la educación*.

<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/sin-conectividad-no-se-garantiza-el-derecho-a-la-educacion/>

El Tiempo. (2020). *Más de 100.000 niños dejaron de estudiar en Colombia por la pandemia*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-en-colombia-mas-de-100-000-ninos-dejaron-de-estudiar-por-la-pandemia-545476>

FECODE. (2022). *Estado real de las Instituciones Educativas en el país*.

<https://www.fecode.edu.co/index.php/estado-real-de-las-instituciones-educativas-en-el-pais.html>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.

Fundación Ideas para la Paz. (2014). Dinámicas del conflicto armado en el sur del Valle y norte del Cauca y su impacto humanitario. Bogotá: Autor. Recuperado de <Http://Cdn.Ideaspaz.Org/Media/Website/Document/53b5910826062.Pdf>.

Gamboa, S. G., & Sainea, C. D. (2017). Orientación educativa: una mirada a las representaciones sociales del orientador y su práctica en la escuela. *Revista Cambios y Permanencias*, 8, 337–378.

GeoNames. (2022). *Mapa del Departamento del Cauca*.

<https://www.geonames.org/3687029/departamento-del-cauca.html>

Grupo Semillas. (2015). *La finca tradicional econativa del norte del Cauca*. ARFO

Editores e Impresores S.A.S.

Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*

(Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana México.

Hernández, O. G. (2020a). El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá. *Revista de Orientacion Educacional*, 34(65), 1–23.

Hernández, O. G. (2020b). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 131–144.

Infobae. (2021). *Colombia supera el promedio mundial de vacunación contra el covid-19*. <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/11/23/colombia-supera-el-promedio-mundial-de-vacunacion-contra-el-covid-19/>

Izquierdo, M. J. (2003). El cuidado de los individuos y de los grupos: quién se cuida.

Organización social y género. *Intercambios, Papeles de Psicoanálisis/Intercanvis, Papers de Psicoanàlisi*, 10, 70–82.

Jiménez, E. (2020). ¿Qué hemos aprendido en estas semanas de confinamiento, como personas y como profesionales de la orientación educativa? *Revista AOSMA*, 28, 121–128.

Kalpokaite, N., & Radivojevic, I. (2019). Demystifying qualitative data analysis for novice qualitative researchers. *The Qualitative Report*, 24 (13), 44–57.

La República. (2021). *El país tiene una enorme brecha de conectividad entre ciudades y las regiones apartadas*. <https://www.larepublica.co/internet-economy/el-pais-tiene-una-enorme-brecha-de-conectividad-entre-ciudades-y-regiones-apartadas-3135382>

Lafaurie-Molina, A. M., Sinning-Ordóñez, P. A., & Valencia-Cobo, J. A. (2018).

WhatsApp y Facebook como mediación pedagógica en procesos de Orientación Socio Ocupacional. *Educación y Educadores*, 21(2), 179–199.

Mejía, M. R. (2016). La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta de saber y conocimiento desde la educación popular. In *Educación Popular. Trayectos, convergencias, emergencias* (pp. 31–67). Editorial Dimensión Educativa.

MEN. (2016). *Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente*.

Resolución 15683 Del 2016. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357769.html?_noredirect=1

MEN. (2020). *Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID-19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior*.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-401634.html?_noredirect=1

MEN. (2022). *El retorno a la presencialidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes es una prioridad del Gobierno y una garantía para el derecho a la educación*.

https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-408682.html?_noredirect=1

Oliva, C. R., & Coronado, M. D. V. C. M. (2015). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 78–95.

Osorio, S., & Borja, C. (2020). Sistemas educativos y orientación escolar. *Orientación y Sociedad*, 20.

Plan de Desarrollo Santander de Quilichao. (2020). *Plan de Desarrollo Santander de Quilichao 2020-2023*. <https://www.santanderdequilichao->

- cauca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/Plan de Desarrollo Municipal Quilichao Vive 2020-2023.pdf
- Portafolio. (2021). *Así está Colombia en cuanto a accesos a internet fijo y móvil*.
<https://www.portafolio.co/economia/infraestructura/conexiones-a-internet-fija-y-movil-que-hay-en-colombia-segun-mintic-554259>
- Razón Pública. (2020). *El mercado laboral en 2020: ¿de dónde veníamos, que sucedió y hacia dónde vamos*. <https://razonpublica.com/mercado-laboral-2020-donde-veniamos-sucedio-hacia-donde/>
- Razón Pública. (2021). *Pobreza y abandono de niños y adolescentes durante la pandemia: una tragedia callada*. <https://razonpublica.com/pobreza-abandono-ninos-adolescentes-la-pandemia-una-tragedia-callada/>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
- Rodríguez, J. (2021). *Los estudiantes adolescentes sufren los efectos de un largo año de pandemia*. <https://theconversation.com/los-estudiantes-adolescentes-sufren-los-efectos-de-un-largo-ano-de-pandemia-156177>
- Roldán, P. (2020). Dar clase con medios digitales. In *APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA: COVID-19* (p. 26).
- Sanjuán, J. Á. G., & Jiménez, C. R. (2021). Comunidad de Castilla y León. ¿Cómo han respondido los centros educativos ante la pandemia del Covid 19? Educación Infantil, Primaria y Secundaria y los servicios de Orientación Educativa. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 45–52.
- Sanz, J. I. M. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, 28, 88–91.

- Schnaiderman, D., Bailac, M., Borak, L., Comar, H., Eisner, A., Ferrari, A., Giannini, G., Risso, F., Vetere, C., & Garibotti, G. (2021). Impacto psicológico del aislamiento por COVID-19 en jóvenes de San Carlos de Bariloche, Argentina: la mirada de los padres. *Arch Argent Pediatr*, 170–176.
- Sedcauca. (2017). *Protocolo de Evaluación Anual del Desempeño Laboral para Docentes Orientadores*.
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_4PYGBqqnmF0F2KGotUKsapL7D_ddmPW/edit#gid=1308034288
- SINEB. (2021). *Sistema Nacional de Información de Educación Básica y Media*.
<https://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app>
- UNICEF. (2020). *ENCUESTA DE PERCEPCIÓN Y ACTITUDES DE LA POBLACIÓN. EL IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LAS FAMILIAS CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES*.
- Zapatero, J. (2020). La orientación educativa en tiempos de COVID-19: con ganas, en equipo y con humildad. *Revista AOSMA*, 28, 28–32.

11. Anexos

11.1. Formato de entrevista

Datos generales para caracterización:

¿Cuántos años tiene?

¿Dónde vive?

¿Cuál es su título profesional?

¿En qué institución educativa trabaja?

¿Qué tipo de contrato tiene? (Provisional o nombramiento)

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución?

¿Cómo es el contexto de su institución?

Tema 1. Actividades de un docente orientador.

1) Cuénteme, ¿en qué consiste su labor como docente orientador? Y eso, ¿cómo se relaciona con lo psicopedagógico, lo psicológico y lo social?

2) En términos de su labor, cuénteme ¿cómo es un día de trabajo suyo ahora y cómo era un día de trabajo antes de la pandemia? Por ejemplo, ¿los estudiantes llegaban voluntariamente a su oficina? Y ¿ahora, le escriben? O por ejemplo, ¿antes usted podía encontrarse con un(a) estudiante en un pasillo o en el descanso y empezar una conversación espontánea? y ¿ahora, esos espacios cómo pueden o podrían generarse? ¿Qué posibilidades o medios tiene para comunicarse con los y las estudiantes de manera individual? ¿En qué consiste esa interacción uno a uno? ¿Ellos le responden? ¿Cómo se ha ido adaptando a esos cambios en su trabajo con los y las estudiantes?

3) ¿cuáles son las actividades que realiza para poder hacer el acompañamiento a estudiantes, familias y docentes durante la pandemia?

4) ¿Usted cómo monitorea las actividades y los procesos que realiza con los y las estudiantes? Por ejemplo, algún tipo de registro escrito.

¿Le gustaría agregar algo frente a este tema?

Tema 2. Deserción escolar y bajo rendimiento escolar:

5) Según su experiencia, ¿han aumentado los casos de deserción escolar desde que empezó la pandemia?

6) ¿han aumentado los casos de bajo rendimiento escolar desde que empezó la pandemia?

7) ¿Qué razones ha identificado usted para que hayan aumentado o no los casos de deserción y bajo rendimiento?

8) Frente a eso, ¿qué estrategias ha implementado para abordar dificultades de bajo rendimiento escolar y deserción estudiantil?

¿Le gustaría agregar algo frente a este tema?

Tema 3. Orientación académica y vocacional:

9) Durante la pandemia ¿ha realizado actividades de orientación académica con los estudiantes? ¿Por qué? y ¿cuáles?

10) ¿ha realizado actividades de orientación vocacional y establecimiento del proyecto de vida con los estudiantes? ¿Por qué? y ¿cuáles?

¿Le gustaría agregar algo frente a este tema?

Tema 4. Remisiones a otras instituciones:

11) Normalmente, ¿usted remite estudiantes a otras instituciones para apoyo en procesos psicopedagógicos, psicológicos y sociales?

12) Según su experiencia, ¿ha aumentado la necesidad de remitir estudiantes a otras instituciones desde que empezó la pandemia?

13) ¿Identifica diferencias en las remisiones de estudiantes a las instituciones antes y durante la pandemia? ¿Cuáles identifica? ¿Cómo ha sido la respuesta de las instituciones?

¿Le gustaría agregar algo frente a este tema?

Tema 5. Convivencia Escolar:

14) En su institución ¿Han aumentado las dificultades de convivencia escolar durante la pandemia? ¿Por qué?

15) ¿Qué dificultades de convivencia usted identifica que han tenido durante la pandemia? Por ejemplo: violencia escolar.

16) ¿Qué estrategias ha implementado para abordar estas dificultades?

¿Le gustaría agregar algo frente a este tema?

Tema 6. Riesgos Físicos y Psicosociales:

17) ¿Cuáles son los riesgos físicos y psicosociales a los cuales se enfrentan los estudiantes durante la pandemia? A nivel físico por ejemplo, relacionados con aspectos socioeconómicos, entre otros. En cuanto a lo psicosocial: el estrés, la ansiedad, la depresión, el manejo de las emociones, situaciones de abuso, maltrato, violencia intrafamiliar.

18) ¿Han aumentado este tipo de situaciones durante la pandemia?

19) ¿Qué actividades ha realizado para abordar estas situaciones?

¿Le gustaría agregar algo frente a este tema?

Tema 7. Inclusión:

20) ¿Cuántos estudiantes de su Institución están en condición de discapacidad? por ejemplo: cognitiva, visual, auditiva, motora.

21) ¿Cuáles son las actividades que realiza para poder hacer el acompañamiento a estos estudiantes?

¿Le gustaría agregar algo frente a este tema?

Tema 8. Derechos humanos, sexuales y reproductivos:

22) Durante la pandemia ¿Ha realizado actividades de promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los y las estudiantes? ¿Por qué? y ¿cuáles?

¿Le gustaría agregar algo frente a este tema?

Preguntas finales: En términos generales, ¿Cómo percibe que ha sido la respuesta de estudiantes, padres de familia, docentes y administrativos de la Institución frente a sus acciones? ¿Le gustaría mencionar algún aspecto adicional antes de terminar?

11.2. Estructura del grupo de discusión

Grupo de Discusión	
Presentación	Primer momento: Objetivo: Generar un espacio seguro para posibilitar la narrativa por parte de las docentes orientadoras. Actividades desarrolladas: Introducción a la actividad Dinámica inicial
	Segundo momento: Objetivo: Socializar hallazgos. Actividades desarrolladas: Presentación de las practicas identificadas en las entrevistas y organizadas según el actor con el que interactúan (mapas de prácticas).
Estructura de la discusión	Tercer momento: Objetivo: Utilizar los mapas de prácticas para identificar: 1) Prácticas que faltan, 2) Prácticas donde se presentan los mayores retos antes y durante la pandemia.
	Cuarto momento: Objetivo: Establecer un enlace entre las prácticas de las docentes orientadoras y la Educación Popular. Actividades desarrolladas: Explicación de los principios de la educación popular.
	Quinto momento: Objetivo: Identificar lecciones aprendidas. Utilizando los principios de la educación popular se analiza y discute con las docentes orientadoras sobre cómo se pueden adaptar estos principios para mejorar sus prácticas en un contexto post-pandemia.