

# TRABAJO FIN DE MASTER

*“Los primeros pasos de una orientadora educativa: un estudio cualitativo sobre la construcción de su identidad profesional.”*

**Máster Oficial en Psicología de la Educación**

**Autor:** Mariana Solari Maccabelli

**Tutor:** Elena Martín Ortega

**Fecha:** 2010-2011



# **Los primeros pasos de una orientadora educativa: un estudio cualitativo sobre la construcción de su identidad profesional.**

**Trabajo de Fin de Máster**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**

**Máster en Psicología de la Educación**

**Alumna:** Mariana Solari Maccabelli

**Tutora:** Elena Martín Ortega

**Curso 2010-2011**

## **Agradecimientos**

Cuando llega un trabajo de estas características a mis manos, tengo por costumbre leer en primer lugar los agradecimientos. Supongo que lo hago bajo la intuición de que es difícil entender el trabajo de alguien sin acercarse a su biografía, al contexto en el que éste se produce, a los motivos que le dan sentido. Intentaré no generalizar y simplemente asumir que este trabajo en particular es impensable sin la presencia y cariño de un conjunto de personas que me han acompañado durante el tiempo de gestación de estas páginas.

Sólo por ordenar mi experiencia en forma de cuento, diré que el origen de este trabajo fue una canción que mi querido y respetado Gerardo Echeita puso en clase. “Cambia lo superficial, cambia también lo profundo, cambia el modo de pensar, cambia todo en este mundo” nos cantaba Mercedes Sosa a un puñado de alumnos del Máster en Psicología de la Educación de la UAM.

A Elena Martín le debo todo lo que pude hacer a partir de ese inicial interés por los procesos de cambio. A ella le debo cada una de las ideas que aparecen en este texto y todas las que se quedaron en el tintero. Sin su infinito compromiso, cuidado y dedicación este trabajo nunca hubiera sido el que es; probablemente, ni siquiera hubiera sido. Su admirable competencia para hacer inteligentes a sus interlocutores me ayudaron a confiar en mí misma y en nuestro trabajo. Su capacidad para cuidar de su gente y crear a su alrededor relaciones sanas me permitió formar parte de un grupo de investigación (LEAC) que lleva ya cuatro años enseñándome a investigar. A todos los leacquianos les debo también mi más sincero agradecimiento. A María Luna, hermana mayor, por abrir caminos y hacernos más fácil el recorrido a quienes venimos detrás.

El Coro de la Facultad de Psicología de la UAM ha sido la música de fondo de todo este trabajo. En él aprendí a trabajar con rigor y compromiso, y a valorar el sabor de lo que se cocina a fuego lento.

El trabajo de campo de esta investigación hubiese sido radicalmente imposible sin “mi sujetita” y el colegio en el que realizó su *practicum*. Su colaboración ha superado la más ambiciosa de mis aspiraciones como investigadora. Su generosidad desmedida me ha permitido acompañarla en cada uno de sus primeros pasos y tropiezos como orientadora educativa. A la jefa del Departamento de Orientación del centro le estoy completamente agradecida por todas las facilidades que me ha puesto en el trabajo

de campo y por todo lo que me ha enseñado sin ella darse cuenta. Mi más profunda admiración por todo el trabajo –en ocasiones, invisible- que realiza a diario en su colegio.

Son muchos los amigos que han estado a mi lado y a los que estoy completamente agradecida. A Angy, por llenarme de razones y motivos por los que recorrer juntas este camino; a Andrea, por confiar incondicionalmente en este trabajo; a Chelo, por recordarme el sentido de esta investigación cuando yo lo olvidaba; a Icía, por ser mi novel más querida; a Ana Garza, por enseñarme “de-liberadamente” a jugar con las palabras; a Iri y Jose, mis primos más queridos, por su irrenunciable amistad y todo lo que nos queda por compartir.

Rubén apareció inesperadamente y como resultado de una obra de ingeniería. Desde su llegada no sólo se convirtió en un inigualable compañero de vida, sino en el más fiel y crítico de mis interlocutores. Él ha puesto todas las condiciones para que este texto pudiera ser escrito, resignando vacaciones y acompañándome en cada una de mis dudas y certezas provisionales.

Por último, mis amigos y mi familia de Buenos Aires han sido testigos de todos mis pasos. Mi padre, Jorge, fue quien me inculcó el interés por la educación y el compromiso con el trabajo; con mi abuela Rosa aprendí a charlar en torno a un mate y descubrí lo que se oculta detrás de lo evidente; mi madre, Claudia, me enseñó a vivir y fue siempre –incluso en la distancia- quien me acompañó en cada una de mis decisiones.

**Índice.**

Introducción.....	1
Marco teórico.....	2
Desarrollo profesional.....	3
Noveles.....	6
Identidad profesional.....	8
Método.....	15
Objetivo general y específicos.....	15
Diseño.....	15
Participante y contexto.....	17
Recogida de información.....	18
Análisis de datos.....	20
Resultados .....	22
Contextualización.....	23
Cambios.....	25
Discusión y conclusiones.....	34
Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	38
Referencias.....	i
Anexo: Distribución fechas trabajo de campo.....	v

## Introducción

“El surgimiento del perfil profesional de orientador u orientadora está asociado a la democratización del sistema educativo y a la preocupación por dar cabida en éste a la población más desfavorecida” (Cobos Cedillo, 2008, p. 335). En el año 1990, la LOGSE apostó por “hacer de la orientación educativa la pieza clave en torno a la cual se vertebran todas las medidas de atención a la diversidad del alumnado” (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005, p. 55) y, en consecuencia, desde entonces se considera a los orientadores como uno de los elementos que contribuyen a la mejora de la calidad de los centros escolares.

Se han realizado diversas investigaciones y publicaciones sobre la figura de los orientadores educativos, atendiendo a sus modelos (Monereo y Solé, 1996), sus funciones (Alonso Tapia, 1995), sus competencias (Repetto, 2000), sus concepciones (Martín et al., 2005) o sus prácticas asesoras (Echeita y Rodríguez, 2005; Luna Chao, 2011) Así mismo, se han realizado algunas contribuciones teóricas y empíricas relacionadas con el desarrollo profesional de los orientadores, con el interés de comprender los procesos de cambio que éstos van enfrentando a lo largo de su vida profesional (Compagnucci y Cardós, 2009; Vélaz de Medrano et al., 2001) El desarrollo profesional ha sido ampliamente estudiado en el caso de los docentes, mientras que en lo que respecta a los orientadores las investigaciones son aún muy escasas. Actualmente, nos encontramos con múltiples clasificaciones de las fases por las que pasan los docentes a lo largo de su desempeño profesional, como especificaremos más adelante. Aunque las distintas propuestas muestran discrepancias sobre la denominación y características de las etapas, hay un aspecto en el que todas coinciden: la importancia del momento en el que se inician en la profesión, esto es, su etapa de noveles.

El estudio de los profesionales noveles ha sido abordado desde diferentes perspectivas, en función del interés por investigar su conocimiento profesional (Sanjurjo, 2008), sus dificultades (Sánchez, 2000), sus creencias (Carvajal y Villegas, 2010), su socialización (Sousa, 2010), su formación inicial (Negrillo e Iranzo, 2009), las estrategias de acompañamiento durante el primer año (Orland-Barak, 2009; Zeballos, 2009) o el desarrollo de su identidad profesional (Bolívar, 2007; Day, 2006; Sánchez Asín y Boix, 2008). Nuestro interés, en esta investigación, radica en este último aspecto, esto es, en el desarrollo de la identidad profesional, entendida ésta como una herramienta psicológica -en un sentido vygotskiano (Vygotski, 2009)- que media la acción en un plano interpersonal y permite la transforma-

ción de determinados procesos intrapsicológicos. El papel de la narrativa y de las acciones de los profesionales cobra, desde esta perspectiva, una radical importancia.

A diferencia de la mayor parte de las investigaciones en este ámbito –centradas en los profesores noveles–, en este trabajo pretendemos comprender el proceso a través del cual se va configurando la identidad profesional de un orientador educativo en la primera toma de contacto con la realidad de su profesión. Para alcanzar este objetivo, hemos realizado un estudio de caso, tomando como caso a una orientadora educativa que realizó sus prácticas en el departamento de orientación de un centro escolar concertado de Madrid, durante el curso académico 2010-2011. Para acceder a los cambios que iba experimentando a lo largo de su primer año de desempeño profesional, recogimos información mediante observación participante, entrevistas y documentos escritos.

Con los resultados de esta investigación pretendemos contribuir al conocimiento sobre el proceso de inserción profesional de los orientadores, dado que se trata de una etapa “con carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo” (Britton, Paine, Pimm y Raizen, 2002). A partir de la comprensión de este proceso, esperamos que se puedan derivar implicaciones tanto para la formación inicial de estos profesionales, como para la planificación de las estrategias de acompañamiento -o mentoría- de los orientadores noveles, contribuyendo, de este modo, a la mejora del desempeño de una de las piezas claves de la calidad escolar.

## **Marco teórico**

En las siguientes páginas se exponen las ideas más relevantes de los principales marcos teóricos en los que se fundamenta nuestra investigación y en los que nos hemos basado para hacer el diseño del estudio empírico. En primer lugar, comentaremos las aportaciones que se han hecho desde diferentes disciplinas –especialmente desde la pedagogía– al estudio del desarrollo profesional. En un segundo momento, centraremos nuestra atención en la etapa de inserción profesional, analizando las investigaciones que se han realizado en torno a los docentes y psicólogos noveles. Por último, pondremos de manifiesto las distintas aproximaciones que se han hecho al estudio de la identidad profesional, para, finalmente, proponer una manera de entenderla y, por tanto, de estudiarla.

## Desarrollo profesional

A pesar de que la figura del orientador educativo lleva más de dos décadas incorporada al sistema educativo español, algunos autores siguen señalando la poca investigación que se ha hecho en torno al desarrollo profesional de éstos. Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2006) afirman que “las pocas investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado casi con exclusividad en el examen de funciones y tareas” (p. 419). Por su parte, en una revisión bibliográfica de los trabajos sobre desarrollo profesional de los asesores, García y Sánchez (2007) concluyen que:

Nos encontramos ante un campo de estudio fragmentado. La necesidad de agrupar y clasificar los estudios sobre asesoramiento (...) revela cierta diversidad y dispersión en este ámbito de estudio, a pesar de su relativa juventud. Se persiguen objetivos distintos, empleando metodologías dispares, accediendo a datos diferentes... Esta disparidad, que podría ser muy enriquecedora si contáramos con un marco aglutinador, dificulta por el momento el diálogo entre unos trabajos y otros. (p. 519)

Aunque nuestro interés se centra en el desarrollo de los orientadores educativos, dada la falta de investigación en este ámbito, hemos optado por recurrir a los marcos teóricos que se han articulado en torno al desarrollo profesional de los docentes. Somos conscientes de las diferencias existentes entre ambos profesionales –docentes y orientadores- y de las peculiaridades a las que hay que atender a la hora de “extrapolar” los conocimientos; sin embargo, creemos que determinados aspectos de la conceptualización del desarrollo profesional docente nos pueden arrojar luz sobre el caso de los orientadores, en la medida en la que comparten su contexto de trabajo y existen analogías en las funciones que desempeñan.

Al hacer una revisión bibliográfica, se puede advertir la multiplicidad de términos que se utilizan como sinónimos de desarrollo profesional docente: formación permanente, formación continua, perfeccionamiento del profesorado, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje, crecimiento profesional, etc. Como señala García Gómez (1999) este término “carece de un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa” (p. 175), lo que dificulta llegar a una definición compartida. Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa (2009) advierten que “esta problemática de diversidad de acepciones (...) no debemos considerarla una anomalía que deba corregirse, sino como un indicador de la



complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos, especialmente si tenemos en cuenta el juego de tradiciones y culturas distintas implícito en las mismas.” (p. 5)

Considerando la diversidad de expresiones que se utilizan, y siguiendo a Marcelo y Vaillant (2009), en este trabajo optamos por utilizar el concepto de *desarrollo profesional* por tener una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores.

Aunque, como decíamos, mucha de la confusión terminológica se debe a la complejidad del término, en nuestra opinión es importante distinguir dos grandes sentidos en los que se utiliza la expresión “desarrollo profesional”, que se corresponden a los que Kelchtermans (2004) ha denominado como las dos perspectivas o agendas de investigación. Una de ellas, la prescriptiva, hace referencia a los modos en los que se puede organizar el desarrollo profesional de los docentes para que sea más eficiente. Se trata de una perspectiva cercana a la idea de prácticas planificadas para que los profesores se desarrollen y mejoren. Acorde con esta agenda sería la definición que da Fullan (1990) afirmando que el desarrollo profesional incluye “cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuaciones en roles actuales o futuros.” (p. 3)

La segunda agenda de investigación, por otra parte, destaca el aspecto descriptivo del proceso de desarrollo profesional, tanto en su forma como en su contenido. Se centra en las experiencias de aprendizaje, y busca comprender su significado y los factores que en ellas influyen (Marcelo y Vaillant, 2009). Una definición acorde con esta perspectiva, sería la de Kelchtermans (2004), quien define el desarrollo profesional docente como un “proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (en el espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios en la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento sobre esa práctica.” (p. 220)

En la presente investigación nos situamos en la segunda agenda, es decir, aquella que se propone describir el proceso de desarrollo profesional, tal y como es vivido por sus protagonistas. No obstante, tenemos en cuenta que este conocimiento podrá suponer el fundamento teórico para el diseño de prácticas planificadas que contribuyan al desarrollo profesional, lo que se vincula con la primera agenda.

En resumen, y atendiendo a las diferentes conceptualizaciones revisadas, en este trabajo proponemos entender el desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje continuo e interactivo, situado en un espacio y un tiempo, que puede implicar cambios en la práctica y concepciones del profesional, y que comienza en la formación inicial y finaliza cuando se jubila.

Independientemente de la definición que cada autor adopte del desarrollo profesional, todos ellos reconocen la existencia de una serie de etapas por las que pasan los profesionales, aunque la forma de denominarlas difiera de unos autores a otros. No deben entenderse estas etapas como momentos fijos por los cuales todos los profesores están obligados a pasar y que recorrerán en los mismos momentos, sino como indicadores de carácter más bien flexible (Richardson y Placier, 2001, citado en Marcelo y Vaillant, 2009). En la Tabla 1, elaborada a partir de la de Marcelo y Vaillant (2009), hemos recogido algunas de las clasificaciones de las etapas del desarrollo profesional propuestas por distintos autores:

Fases	Estudios							
	Unruh & Turner (1970)	Gregore (1973)	Burden (1982)	Feiman & Floden (1983)	Huberman (1989)	Fessler (1992)	Leithwood (1992)	Marchesi (2007)
1	Periodo inicial de la enseñanza (1-6 años)	Llegar a ser profesor	Supervivencia (primer año)	Supervivencia	Entrada a la carrera y socialización	Formación inicial	Desarrollo de destrezas de supervivencia	Formación inicial
2	Creciente seguridad (6-15 años)	Crecimiento	Ajuste (2-4 años)	Consolidación	Diversificación y cambio	Inserción	Competencia en las destrezas básicas de enseñanza	Los primeros años
3	Período de madurez (más de 15 años)	Madurez	Madurez (más de 5 años)	Renovación	Estabilización y cuestionamiento	Competencia	Desarrollo de flexibilidad instruccional	La etapa del conocimiento de la profesión docente
4		Funcionamiento completo		Madurez	Serenidad	Entusiasmo y crecimiento	Competencia profesional	El periodo de madurez
5		Profesional			Conservadurismo	Frustración		Los años finales de la profesión
6					Desencanto	Estabilidad		
7						Cese y salida		

Como se puede observar en la Tabla 1, las propuestas de los distintos estudios son muy diferentes, pero tienen en común que todas ellas asumen como una etapa con entidad propia la de los primeros años de desempeño profesional. En palabras de Beatrice Ávalos (2009), “la inserción a la docencia es una etapa con sentido propio, ni parte de la anterior ni un prolegómeno de lo que seguirá en la carrera docente” (p. 55). Esta reivindicación de la importancia de los primeros años de docencia se correspon-

de con la gran cantidad de investigaciones que se ha realizado en torno a la figura de los docentes noveles en las últimas décadas.

### Noveles

*“The beginning years are crucial in a teacher`s development” (Liston, 2006, p. 357)*

Si bien la “socialización en la profesión docente se produce a lo largo de toda la vida profesional, existen hitos o momentos especialmente importantes. Uno de ellos es el primer año de desempeño profesional, considerado como de los más difíciles en la vida profesional de un docente.” (Eirín Nemiña et al., 2009, p.102). La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Se plantea como un “eslabón perdido” que se debe recuperar para establecer continuidad entre la formación inicial y la formación continua en la dirección de un enfoque de la formación a lo largo de la vida. En palabras de Vonk (1996), “definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores.” (p. 115)

Uno de los trabajos clásicos sobre inserción profesional de docentes fue el de Simon Veerman (1984) quien hizo un meta-análisis de 83 investigaciones realizadas entre 1960 y 1978 en las que estudiaban los problemas a los que se enfrentaban los maestros y profesores en su primer año de trabajo. De este análisis surgió la famosa expresión *reality shock* –choque con la realidad- para caracterizar la situación que atraviesan los docentes en su primer año de trabajo y que definió como “el colapso de los ideales misioneros formados durante la formación inicial, por la dura y cruda realidad del día a día en el aula.”<sup>1</sup> (Veerman, 1984, p. 143). En este primer año se da un intenso aprendizaje, caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico (Fandiño, 2009, p.118).

Desde aquella investigación de los años 80, “cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso de aprender a enseñar” (Marcelo, 2009, p. 2). Según la mayor parte de estas investigaciones, el primer año de desarrollo profesional de los docentes es “un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (Marcelo y Vaillant, 2009, p.50). Los profesores noveles –y, en nuestra opinión, también los orientadores noveles- tienden a tener una estructura de conocimiento superficial, con unas pocas ideas generales; así mismo,

están influidos por el contenido concreto de los problemas a los que se enfrentan y tienen dificultades para representarlos de forma abstracta. En este sentido, podemos afirmar que para ser experto, no sólo hace falta años de experiencia, sino también determinadas maneras de ejercer la profesión (profesionales más estratégicos y con más conocimiento).

Esta idea está íntimamente relacionada con el valor mítico que Zaichner (1980, citado en Marcelo y Vaillant, 2009) otorgaba a la experiencia, utilizando la palabra *mito* para referirse a la creencia según la cual “las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será” (p.45). También Dewey proponía que “no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga” (Dewey, 1938: 27, citado por Marcelo y Vaillant, 2009).

Retomando los planteamientos anteriormente expuestos, podemos afirmar que lo que influirá en el posterior desarrollo profesional que tengan los educadores no será, por tanto, el tiempo que éstos pasen en un centro escolar y enfrentándose a su práctica profesional, sino más bien el tipo de experiencia que tengan en sus primeros años. Como Achinstein y Athanases (2010) señalan en el último *Handbook of Educational Change* “los sistemas educativos empiezan a considerar los primeros años en la profesión no como una prueba de “nada o húndete” sino como una fase que requiere atención y apoyo, para evitar que los nuevos docentes abandonen la profesión y para desarrollarlos como educadores de calidad”<sup>ii</sup> (p. 573). De este modo, estos autores valoran las prácticas de inducción que promueven el cambio educativo y la equidad, frente a aquellas que tienden a reproducir el *status quo* de las prácticas escolares.

Estas reflexiones nos llevan a reconsiderar la importancia de las prácticas de acompañamiento que se realizan con los profesionales noveles (Aitken y Mildon, 1992; Eirín Nemiña et al., 2009; Spaldin, 2011), siendo las más habituales la mentoría y la fase de *practicum*. La mentoría es entendida como la “acción intencionada y sistemática de orientación y acompañamiento al profesor novato durante el proceso de transición entre la formación y el empleo.” (Becca y Boerr, 2010, p. 112). El *practicum*, por otra parte, “es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo

de proyectos que simulan o simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad.” (Schön, 1992, p.45-46). En este mismo sentido, Korthagen (2010) propone adoptar un enfoque realista en la formación del profesorado, que permita articular adecuadamente la teoría y la práctica a través del *practicum*. Utilizando la analogía de los formación de patrones de barcos, propone “empezar por buscar un río pequeño, no demasiado transitado, pero con suficientes desafíos para el principiante. Guiado por un patrón experimentado, el estudiante puede intentar encontrar su propio camino, con espacio para realizar pequeños experimentos. De vez en cuando, los expertos suben a bordo para analizar cuestiones y problemas” (p. 85-86).

En el presente trabajo centraremos nuestra atención justamente en esta etapa de la inserción profesional, en la fase de *practicum* de una orientadora novel, y en los procesos a través de los cuales va cambiando y, por tanto, aprendiendo su profesión. Estos cambios han sido abordados desde diferentes perspectivas (socialización, creencias, problemas, prácticas, motivaciones); en este trabajo abordaremos las modificaciones que experimenta una orientadora novel en prácticas desde la perspectiva del desarrollo de la identidad profesional, que consideramos un constructo más global en el que muchos de estos otros aspectos quedan incluidos.

### Identidad profesional

*“Como qualia de la experiencia humana «directa», el Yo posee una historia peculiar y atormentada. Sospecho que parte de las tribulaciones teóricas que ha generado provienen del «esencialismo» que ha marcado tantas veces la búsqueda de su elucidación, como si el Yo fuera una sustancia o una esencia que existiese con anterioridad a nuestro esfuerzo por describirlo, como si todo lo que uno tuviese que hacer para descubrir su naturaleza fuese inspeccionarlo.” (Bruner, 2006, p. 109)*

Tal y como sucedía con el desarrollo profesional, la identidad profesional cuenta con una amplia trayectoria de investigación en el caso de los docentes, no siendo así en el de los orientadores educativos. Ante la necesidad de ahondar en este tema, Beijgaard, Meijer y Verloop (2004) realizaron un meta-análisis, estudiando la bibliografía relevante que se había publicado entre 1988 y 2000 en relación con la identidad profesional docente. Las conclusiones de esta investigación indican que “la identidad profesional docente ha emergido como un área de investigación independiente, en la que los investigado-

res la conceptualizan de distintas maneras, investigan diferentes temas bajo el marco de la identidad profesional docente y persiguen diferentes objetivos”<sup>iii</sup> (p. 108) y que en la mayor parte de los estudios analizados el concepto de identidad profesional fue definido de distinto modo o incluso no se ha dado ninguna definición. En esta misma línea, Ávalos (2009) afirma que “en el entendido de que la inserción profesional del profesor novel constituye una etapa clave en la configuración de su identidad como docente, los estudios más recientes sobre esta etapa han puesto atención en describir cómo y hasta qué punto esto ocurre. Sin embargo, es frecuente que estos estudios no clarifiquen el concepto «identidad profesional» o que lo definan en términos vagos” (p. 51). Por su parte, Coll y Falsafi (2010a) plantean la necesidad de “(re)construir la identidad del campo de estudios sobre la identidad”. (p. 26).

Esta laxitud terminológica nos impulsa a dedicar este apartado a la reflexión sobre la identidad profesional, con la intención de aportar una definición que recoja algunas perspectivas sobre este tema y que nos sirva como guía para el diseño y análisis del estudio empírico. Para ello, comenzaremos por hacer referencia a algunas conceptualizaciones que se han hecho sobre el término “identidad”, en su sentido más amplio, para posteriormente centrarnos en el caso concreto de la identidad profesional. Una vez definida ésta, profundizaremos en el papel que juega la narrativa en el proceso de construcción identitaria. Finalmente, señalaremos algunas implicaciones metodológicas de esta manera de entender la identidad profesional que hemos tenido en cuenta en el diseño del estudio empírico de esta investigación.

Al igual que sucedía con el desarrollo profesional, hay diversos términos que se suelen utilizar como sinónimos de identidad: *self*, personalidad, *habitus*, autoconcepto, etc. En el presente trabajo adoptaremos el concepto de identidad –frente a los otros señalados- por tres razones fundamentales. En primer lugar, es el término más extendidamente utilizado en la bibliografía consultada sobre docentes. Por otro lado, y en palabras de Illeris (2007) es “el concepto más holístico que expresamente contempla el nivel individual y social”<sup>iv</sup> (p. 138, citado por Falsafi, 2010, p. 5). El tercer motivo es que el concepto de identidad, como intentaremos justificar más adelante, es el más consistente con el enfoque sociocultural.

Siguiendo a De La Mata y Santamaría (2010), entendemos que la identidad “no es una entidad homogénea y estable, una especie de soporte unificado de los actos del individuo”. Nos alejamos de “las teorías patrimoniales de la identidad: esto es, aquellas que la plantean como una conquista perso-

nal, un don recibido, una marca perenne” (Rivas Flores, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010, p. 190). Por el contrario, asumimos el carácter dinámico, dialógico y distribuido de la identidad, en el sentido en que se concibe como un producto de las situaciones en las que la persona opera, “la suma y enjambre de sus participaciones” (Bruner, 2006, p. 116). Entendemos que su construcción se da necesariamente en contextos socio-culturales o, en palabras de Bruner (2006), como “una construcción que, por así decirlo, procede del exterior al interior, tanto como del interior al exterior; de la cultura a la mente como de la mente a la cultura.” (p. 117). En este sentido, la identidad es “tanto un guardián de la permanencia como un barómetro que responde al clima cultural local” (p. 118).

Todas estas propiedades que atribuimos a la identidad –su carácter dinámico, cambiante, dialógico, distribuido, situado y con un origen social- son también características del modo en que entendemos la identidad profesional; sin embargo, asumimos que existen algunas especificidades a las que es preciso atender. Como señalaban Beijgaard et al (2004) y Ávalos (2009) resulta necesario llegar a una definición clara sobre identidad profesional. Para ello, seguiremos la propuesta que hace Leili Falsafi (2010) en su Tesis Doctoral, en la que elabora un modelo teórico sobre la construcción de la Identidad de Aprendiz *-learner identity-*, así como una exploración empírica de sus potencialidades. Tomaremos gran parte de sus contribuciones -bajo la asunción de que un orientador novel es, de hecho, un aprendiz-, aunque haremos el esfuerzo de adaptar su propuesta al caso de la identidad profesional de los orientadores.

Falsafi (2010) propone la identidad del aprendiz como “una herramienta analítica que posibilita una visión holística de los procesos inter e intrapsicológicos que influyen en la participación y experiencia que se tiene de los contextos de aprendizaje”. (p. 13). Se entiende la identidad como una herramienta psicológica, en un verdadero sentido vygotskiano, en la medida en la que es una producción social artificial o un artefacto simbólico, que media la acción en un plano interpsicológico y permite la transformación de procesos intrapsicológicos (Kozulin, 1998; Vygotski, 2009). En el caso de la construcción de la identidad, estos procesos son vistos como aquellos que conciernen a la construcción de significados sobre uno mismo como alguien en relación con y dentro de un contexto sociocultural.

Si lo concretamos en el caso de la identidad profesional de los orientadores, entendemos que ésta es una herramienta psicológica que media su práctica, su acción, en dos sentidos: por un lado, guía sus propias acciones sobre el mundo y, por otro, posibilita la organización personal de su experiencia de

participación en las distintas actividades propias de su profesión. Vemos, en este sentido, la relación bidireccional que hay entre las experiencias y la identidad: las experiencias son el material principal a partir del cual se construye la identidad profesional y ésta pone las condiciones para la producción y organización de la experiencia. Por otra parte, decíamos, la identidad profesional permite la transformación de procesos intrapsicológicos, en la medida en la que pone las condiciones para la construcción de significados sobre uno mismo como profesional.

En este punto, consideramos importante señalar la necesidad de diferenciar entre qué es la identidad profesional y el proceso por el cual ésta se construye. Siguiendo la propuesta de González (2010), entendemos que la identidad es “tanto el proceso (continuo y recursivo) como el resultado (siempre provisorio e inacabado) de las actuaciones semióticas de un cierto agente con la mediación de una serie de artefactos culturales.” (p. 188). Falsafi señala, en esta línea, “la curiosa naturaleza de la identidad, como lo construido y lo constructor” (p. 50).

Si atendemos a qué es la identidad profesional, podríamos decir que es el reconocimiento de uno mismo como profesional. Este reconocimiento se experimenta como un recurso personal – intrapsicológico-, aunque es el resultado de un reconocimiento en un plano interpersonal, es decir, su origen es sociocultural. En este sentido, Falsafi (2010) afirma que “mientras la experiencia de una identidad es altamente individual, su construcción requiere del contexto social, y el reconocimiento de uno mismo no es completo hasta que hay alguien para confirmarlo o cuestionarlo” (p. 28). Por ello, la existencia del “otro” es indispensable para que la identidad emerja.

La construcción de la identidad profesional, por otra parte, es un proceso continuo y tiene una naturaleza situada, en la medida en la que se construye a partir de la participación de los orientadores en contextos sociales, definidos por las distintas actividades que desarrolla en el centro educativo y que facilitan su reconocimiento como profesional.

Por recapitular, la respuesta a qué es la identidad profesional se halla en un plano intrapsicológico, mientras que el proceso por el que ésta se construye requiere necesariamente del contexto social. En palabras de Falsafi (2010):

Las identidades son construidas a través de la participación en un contexto social, que es definido por una actividad, y que resulta en una experiencia -más o menos elaborada y procesada- de ser



alguien, que puede ser utilizada para reconstruir significados sobre el reconocimiento de uno mismo, a través de algunas actividades discursivas o no discursivas. (p. 27-28)

Decíamos, anteriormente, que las experiencias son el material principal a partir del cual se construye la identidad profesional. A esta afirmación sería necesario añadirle un matiz: “mientras que todas las experiencias pueden *potencialmente* impactar sobre la identidad, la clave está en cómo son procesadas y se les da sentido.” (Falsafi, 2010, p. 22). De este modo, el impacto que las experiencias profesionales tengan sobre la construcción de la identidad profesional depende del modo en que sean interpretadas, el modo en el que uno se las narre a sí mismo.

Es en este punto en el que es necesario introducir el concepto de **narrativa**. “La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (2004), es una forma de construir la realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología” (Bolívar, 2002, p. 4). Entendiéndola en este sentido, y poniéndola en relación con la identidad, podemos afirmar que “la identidad es el producto de la narrativa y la actividad narrativa es un modo de construcción de estos productos” (Falsafi, 2010, p. 58). La narrativa tiene dos “funciones”: por un lado, expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida; por el otro, y aún más importante, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar, 2002).

Polkinghorne (1988), desde el campo de la psicología, afirma que la narrativa es “la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana (...) Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla” (p.150, citado en Bruner, 2006)

Si nos centramos en el caso de los orientadores noveles, el hecho de narrar sus propias experiencias en los primeros pasos de su profesión es un modo de construir su identidad profesional al tiempo que se expresan, se objetivan, las interpretaciones que hace sobre las experiencias vividas. Y esta identidad es, como decíamos, cambiante en la medida en que la narración sobre uno mismo como orientador explica “lo *presente* que emerge en relación a un pasado que debe ser reinterpretado a partir de lo imaginado para el futuro” (González, 2010, p.201). Es esto a lo que Bruner (2006) se refiere al introducir el concepto de “reflexividad humana” como “nuestra capacidad para volvernos al pasado y alterar el

presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente. Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a esta reflexividad” (p. 118).

En el acto de narrar, se narran dos tipos de fenómenos o, siguiendo a Bruner (2004), se configuran dos Paisajes de la narrativa. Por un lado, la narrativa construye el paisaje exterior de la acción y, por el otro, el paisaje interno de la conciencia -de los pensamientos, motivaciones y emociones-. Es en este sentido en el que Bolívar (2002) afirma que “hay un doble discurso: enunciados de hechos o acontecimientos, y lo que piensa y siente ante ellos” (p. 17).

De todo lo expuesto podemos derivar que a través de la narración que los orientadores noveles hacen sobre sus propias experiencias profesionales podemos acceder al modo en el que viven (piensan y sienten) las situaciones ante las que se enfrentan y sus actuaciones en ellas, esto es, a la configuración de su identidad profesional, el reconocimiento de sí mismo como orientador.

Asumiendo que no tiene sentido distinguir entre lo interno y lo externo –se trata de una unidad-, Falsafi (2010) apunta que “mientras que al sentido individual de reconocimiento puede ser difícil de acceder directamente, es posible analizar estos procesos en un nivel interpersonal” (p. 32). Consideramos que la narración que un orientador hace de sus propias experiencias es un ejemplo de este nivel interpersonal, en la medida en la que debe explicitar y organizar para *otro* su propia experiencia. Otro de los mecanismos interpersonales mediante los cuales se puede acceder a la identidad es a partir de la observación de sus acciones en contextos profesionales significativos. En esta línea, Lemke (1995) plantea que “si el individuo se convierte en lo que hace, el análisis de aquello que hace permitirá una mirada a su interior”. Así, Falsafi (2010) propone que “lo que la gente hace para pertenecer a un contexto determinado es en sí mismo la base de la construcción de la identidad” (pp. 18-19). Bruner (2006) por su parte, afirma que “para tener una noción general de un “yo” determinado en la práctica, debemos obtener una muestra de sus actividades prácticas en distintos contextos, contextos que sean culturalmente especificables” (p. 126). Del mismo modo, desde el enfoque de las teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006) se hace referencia al importante papel que cumplen tanto los conocimientos explícitos como las teorías implícitas profundamente arraigadas y que se manifiestan en la acción.

Considerando lo expuesto hasta ahora, proponemos que a partir de instrumentos de nivel interpsicológico (narración, observación de sus actividades, análisis de sus productos escritos), podemos ac-

ceder a procesos intrapsicológicos de los orientadores noveles (la configuración de su identidad profesional). Esta asunción tiene claras implicaciones metodológicas.

Por un lado, si nuestro objetivo es comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de un orientador en sus inicios en la profesión, es necesario hacer un seguimiento en el que se obtengan muestras de aquello que *hace* en esta fase de su desarrollo profesional. Entendemos este *hacer* en un sentido amplio: sus acciones, sus producciones escritas, sus conversaciones con otros profesionales, etc. De ello se deriva la necesidad de realizar observaciones participantes en determinados contextos significativos de su trabajo, así como análisis documental de sus escritos -mails, memorias, cuadernos de notas-.

Por otra parte, es importante acceder a su narrativa, a la manera en la que estructura su experiencia para otros. Para ello, las entrevistas son un medio adecuado mediante el cual se puede acceder al modo en que interpreta sus experiencias, así como las reflexiones que hace sobre ellas y las emociones que van asociadas.

Dado que la comprensión de la construcción de la identidad profesional de un orientador novel -en toda su complejidad- es un objetivo demasiado ambicioso para este trabajo, nos delimitaremos a un aspecto concreto de ésta. Una de las principales funciones de los orientadores educativos es participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen para atender a la diversidad del alumnado, así como asesorar al profesorado, dando apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Dado que el desarrollo de estas competencias es una parte fundamental en la construcción de la identidad profesional de un orientador, en este trabajo nos centraremos en la evolución de una orientadora novel en relación con la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE). En este sentido, nuestras preguntas de investigación se concretan en ¿cómo se va (re)construyendo la identidad profesional de un orientador novel -en su etapa de *practicum*- en relación con el modo en que entiende y reacciona ante la diversidad del alumnado? ¿Cómo varía el modo que tiene de actuar ante un alumno con NEE, conforme avanza en su experiencia profesional? ¿Cómo cambia el modo que tiene de organizar su experiencia ante la diversidad del alumnado y, por tanto, de narrarla? ¿Existen algunos hitos, incidentes críticos, que puedan estar influyendo en el cambio que experimenta en su práctica y en el modo de interpretarla?

Con estas preguntas subyacentes, en el siguiente apartado profundizaremos en las implicaciones metodológicas que se derivan de este modo de entender el desarrollo profesional, la etapa de novel y la identidad profesional, exponiendo el diseño del estudio empírico realizado.

## Método

*“Las mediciones cuantitativas son cuantitativamente precisas; las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a los errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente revele carecer de importancia” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 22).*

### Objetivo general y específicos

Por todo lo expuesto hasta el momento, nos planteamos como **objetivo general** para esta investigación comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de una orientadora novel – en su fase de *practicum*-, esto es, cómo se va modificando el reconocimiento que tiene de sí misma, como resultado de su participación en determinados contextos sociales. Este reconocimiento de sí misma lo vamos a delimitar, en este trabajo, al contexto concreto de su trabajo con un alumno con NEE y, por tanto, al modo en que se va modificando su narrativa en torno al alumno, así como a su actuación con él. Los **objetivos específicos** que nos planteamos, en consecuencia, son:

- Describir los cambios que experimenta una orientadora novel en la manera de actuar ante un alumno con NEE, al darle apoyo en un aula.
- Analizar las transformaciones que se dan en el modo de organizar su experiencia ante la diversidad del alumnado y, por tanto, de narrarla.
- Señalar los *incidentes críticos* que puedan ayudar a explicar las modificaciones que experimenta en su práctica y en el modo de interpretar la diversidad del alumnado.
- Proponer algunas líneas de actuación para el acompañamiento de los orientadores noveles en su etapa de *practicum* que se deriven de los resultados obtenidos.

### Diseño

La metodología que se adopta a lo largo del presente trabajo es de tipo cualitativa. Tal y como afirman diversos autores (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Del Olmo, 2008; Jociles, 2002; Taylor y Bogdan, 1987), la investigación cualitativa no hace exclusivamente referencia a un conjunto de técnicas específicas de recoger y analizar datos; por el contrario, se refiere a la adopción de determinados enfoques para la producción de conocimientos científicos que, a su vez, se fundamentan en concepcio-

nes epistemológicas más profundas. Es, por tanto, “un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20).

En el caso de este estudio, consideramos que ante la complejidad del tema estudiado –la construcción de la identidad profesional de un orientador novel- y la amplitud de las preguntas de investigación, este enfoque es el más pertinente, en la medida en que nos permite comprender este fenómeno social, atendiendo a la perspectiva de sus protagonistas. Para ello, se hace imprescindible adoptar una mirada holística, en la que se entienda a los participantes, el escenario y sus acciones en conjunto, como un todo en el que los elementos interactúan de un modo sistémico.

Se asume que la presencia del investigador en el campo causa determinados efectos sobre las personas que son objeto de estudio y que las interpretaciones que se hacen de los datos son subjetivas. Sin embargo, “no se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión” (Stake, 1998, p. 48). Asumimos, en este sentido, que el hecho de entrevistar a alguien lo coloca en una situación social en la que tiene que explicitar determinados motivos, propósitos y maneras de entender el mundo que, si no estuviera el investigador delante, probablemente no se viese en la necesidad de hacer explícitos.

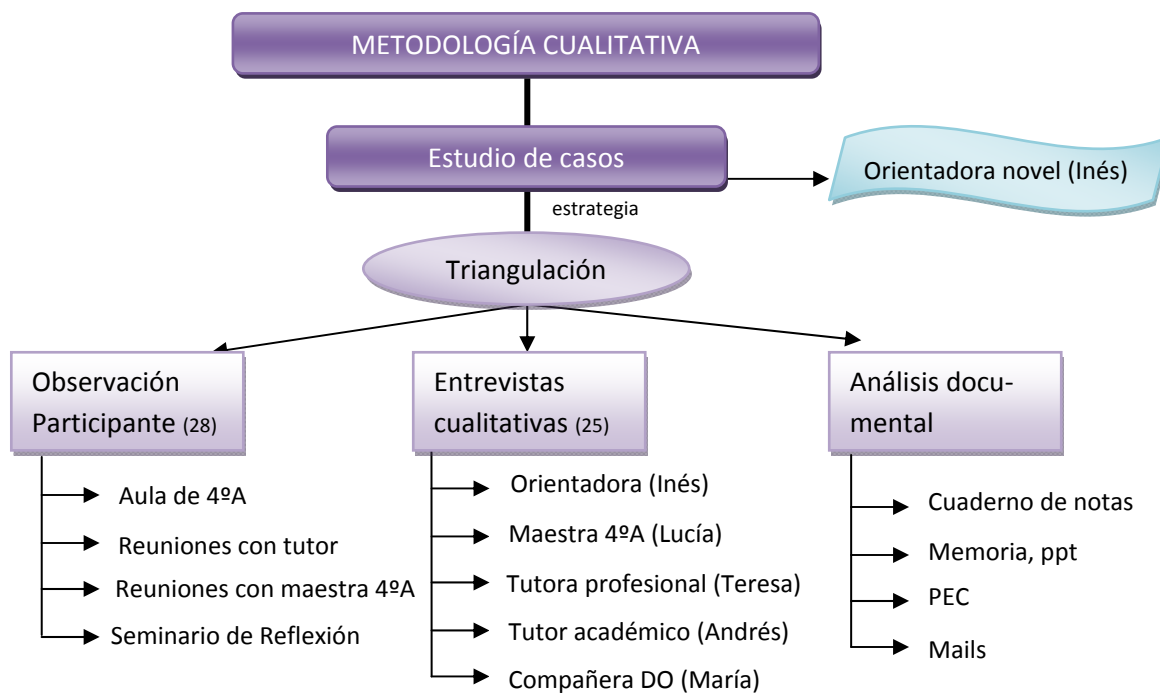
La investigación cualitativa es inductiva, en la medida en la que se comprende la realidad partiendo de los datos, y no recogiénolos para evaluar modelos, hipótesis y teorías preconcebidas. “Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 22). El objetivo de este enfoque de investigación es dar sentido y comprender (frente a explicar por razones de causa y efecto) las experiencias de los participantes de la investigación. “No se pretende producir conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar, generan conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana”. (Bolívar, 2002, p. 10).

En nuestra investigación, estos planteamientos se concretan en un **estudio de casos**, cuyo objeto de análisis es una orientadora en su etapa de *practicum*. Consideramos que éste es el diseño que mejor se ajusta a nuestra necesidad de estudiar un fenómeno en su complejidad y particularidad. Este diseño

implica el estudio de las características de una realidad singular, siendo su propósito conocer profundamente y analizar con intensidad los diferentes fenómenos que componen esa realidad.

Se trata, en particular, de un estudio de caso instrumental (Stake, 1998), en la medida en la que el objetivo de la investigación va más allá del propio caso, y éste es visto como una herramienta para ilustrar un tema. Esta afirmación no quiere decir que las conclusiones a las que se lleguen con el análisis de este caso sean generalizables a otros. En cambio, lo que se persigue con el estudio en profundidad de una orientadora novel en un contexto determinado es la comprensión del caso concreto y sus características, teniendo en cuenta que ésta puede servirnos para la comprensión de otros casos similares.

El diseño general del estudio se puede ver esquematizado en el Gráfico 1, cuyos elementos pasaremos a describir en los siguientes apartados.



### Participante y contexto

El caso que analizaremos es el de Inés<sup>1</sup>, licenciada en Psicología y alumna de un Máster en Psicología de la Educación. El *practicum* del Máster lo realizó en el colegio Andersen, centro concertado de la Comunidad de Madrid.

Dentro de las distintas actividades que desempeñó Inés durante las prácticas, se centró en dar apoyo a una clase: 4ºA de Educación de Primaria. Una de las principales funciones que desarrolló en este grupo fue trabajar individualmente –dentro del aula- con un alumno con NEE; por ello, hemos escogido como unidad de análisis el trabajo que Inés realizó dando apoyo a Manu, un niño diagnosticado de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, y con un desfase curricular de dos años.

Los contextos de análisis a los que se delimita este estudio son el aula de 4ºA, unos Seminarios de Reflexión sobre el Practicum que se organizaban en el marco del Máster y los espacios en los que Inés se reunió con otros profesionales para abordar el caso de Manu. Estos profesionales fueron su tutor académico (Andrés), su tutora profesional (Teresa), la maestra de 4ºA (Lucía) y su compañera de Departamento de Orientación (María).

### Recogida de información

La estrategia general que guió la recogida de información es la triangulación metodológica. Ésta consiste en poner en relación la información obtenida mediante distintas técnicas, con el objetivo de “obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados.” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 92). Así mismo, el hecho de obtener información mediante distintos instrumentos, nos posibilita utilizar los datos producidos en uno –por ejemplo, la observación- como material de análisis para otro –por ejemplo, la entrevista-.

En consonancia con el modo en el que hemos conceptualizado la identidad profesional y la pertinencia que hemos dado a estudiar tanto lo que dice como lo que hace la orientadora novel, las tres principales técnicas de recogida de información que se utilizaron en esta investigación fueron la observación participante, la entrevista, y el análisis documental.

---

<sup>1</sup> Los nombres de las personas e Instituciones que aparecen en todo el texto son ficticios, en consonancia con el compromiso de confidencialidad y anonimato adquirido con los participantes.

La **observación participante** es una de las principales técnicas de recogida de información en la investigación cualitativa (Buendía et al., 1998; Jociles, 2002; Taylor y Bogdan, 1987). Se hizo un total de 28 observaciones, entre octubre de 2010 y mayo de 2011, distribuidas en cuatro contextos -ver Anexo I para la distribución de las sesiones-:

1. Aula de 4ºA: Se realizaron 14 observaciones, entre el 3 de noviembre y el 20 de diciembre de 2010, periodo de tiempo que se corresponde con el que Inés trabajó en este aula. Las sesiones fueron grabadas en audio -una grabadora colgada al cuello de la orientadora- y el registro se hizo tanto mediante notas de campo como con una plantilla de observación elaborada para la ocasión.
2. Reuniones entre Inés y Lucía, maestra de 4º A: se realizaron cuatro observaciones -y registro en audio- en las que la maestra y orientadora comentaban lo que había sucedido en la clase o bien planificaban determinados aspectos de las siguientes.
3. Tutorías de Inés con Andrés, su tutor académico: se registraron tres reuniones que tuvo Inés con su tutor, en las que comentaban su evolución y tareas en el centro y planificaban la Memoria de Practicum y Trabajo de Fin de Máster.
4. Seminario de Reflexión de Practicum: en el contexto del Máster en Psicología de la Educación, se organizaron unos Seminarios mensuales, cuyo objetivo era que los alumnos reflexionaran sobre su propia práctica en los centros de *practicum*, desde los marcos teóricos del Máster. Se realizó observación participante en siete Seminarios, entre los meses de octubre de 2010 y abril de 2011.

Las observaciones en estos contextos las complementamos con las **entrevistas en profundidad** que se realizaron tanto a Inés como a otros profesionales. Con las 25 entrevistas que realizamos a Inés entre el 30 de septiembre de 2010 y el 3 de mayo de 2011, perseguíamos tres grandes objetivos: por un lado, que nos diera su interpretación sobre algún aspecto de la práctica que habíamos observado, por otro, que nos describiera situaciones que no habíamos podido observar directamente y, por último, que explicitara determinadas reflexiones que hacía en torno a su trabajo en 4ºA y, en particular, con Manu. Estas entrevistas las solíamos hacer inmediatamente después de las observaciones en aula o de los Seminarios, y las grabábamos en audio.

Por otra parte, realizamos entrevistas en profundidad a determinadas personas que podían darnos su perspectiva sobre los cambios que veían en Inés, así como información sobre su propio modo de



entender determinados aspectos de la educación. Por ello, entrevistamos a cuatro profesionales: su tutor académico –Andrés-, su tutora profesional –Teresa-, la maestra de 4ºA –Lucía-, y una compañera del Departamento de Orientación –María-.

La tercera de las técnicas de recogida de información que utilizamos en la investigación fue el **análisis documental**. Los documentos institucionales y personales encierran circunstancias, experiencias de gran significado que nos pueden ayudar a comprender el contexto en el que Inés se encontraba, así como la construcción de su identidad profesional. Las producciones escritas de Inés que analizamos fueron su cuaderno de notas<sup>2</sup>, las tres presentaciones *Power Point* que hizo en los Seminarios de *Practicum*, su Memoria de Practicas, y los mails que escribió tanto a la investigadora como a Lucía, la maestra de 4ºA. Por otra parte, analizamos documentos públicos del Colegio Andersen.

Los datos recogidos mediante estas tres técnicas nos permiten acceder a distintos tipos de información (acción, concepciones, productos escritos). A su vez, la complementariedad de estas técnicas nos posibilita abordar un mismo fenómeno desde distintas perspectivas.

### Análisis de datos

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad, observaciones participantes y análisis documental, procedimos al análisis del corpus, con la ayuda del software informático Atlas.ti. (versión 6.1.1). Realizamos un análisis cualitativo de contenidos (Kohlbacher, 2006; Mayrin, 2000), entendiendo éste como la obtención de pautas de interpretación mediante el tratamiento sistemático del contenido de textos que expresan acciones humanas.

“La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo.” (Bolívar, 2002, pp. 13-14). Para configurar esta historia, el procedimiento que seguimos en la realización de este análisis de contenidos consistió, como indica Verd

---

<sup>2</sup> Inés utilizó durante todo el período de prácticas un cuaderno en el que iba tomando notas sobre distintos aspectos del centro y de su trabajo en él.

(2011), en tres fases: reducción de los datos; disposición y transformación de los datos; y obtención de resultados y verificación de las conclusiones.

Considerando que nuestro interés en la investigación radica en el modo en que se construye la identidad profesional de Inés -centrándonos en el modo en que atiende a Manu, un alumno con NEE-, en un primer momento seleccionamos aquella parte del corpus de datos relacionada con este tema. Para desarrollar esta tarea, escogimos los fragmentos de las observaciones en aula en los que Inés trabajaba directamente con Manu, dándole apoyo para la realización de las distintas actividades escolares. Paralelamente, seleccionamos también aquellos extractos de entrevistas o interacciones con otros profesionales en los que hablaba de su manera de entender la diversidad del alumnado, en general, o de Manu, en particular. En relación con su cuaderno de notas, distinguimos aquellos extractos en los que hacía referencia al niño o al modo de atender a la diversidad del alumnado. En el caso de las observaciones, entrevistas y análisis documental de otros profesionales -tutores, compañera de despacho, maestra de 4ºA-, seleccionamos aquellos fragmentos en los que o bien se hacía referencia al trabajo de Inés con Manu, o bien se predijera o valorara la evolución de Inés en relación con la atención de alumnos con NEE.

Una vez reducidos los datos y seleccionado el corpus con el que trabajar, procedimos a la transformación de los datos, esto es, transformar los fragmentos en categorías que expliquen la actitud que adopta Inés ante Manu. La construcción de categorías se realizó mediante procedimientos de *bottom-up* y *top-down*, es decir, por un lado, las categorías surgieron del análisis de los fragmentos seleccionados de las entrevistas, interacciones y documentos -*bottom-up*-; por otro lado, las categorías propuestas se van matizando y perfeccionando para que se ajusten y sean fieles al texto -*top-down*-. De este modo, se genera una relación dialéctica entre las categorías de análisis y el texto del que surgen, enriqueciéndose ambas mutuamente.

El tercer paso del análisis de contenidos, como señalábamos anteriormente, consiste en la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Con este objetivo, hemos organizado cronológicamente las categorías que surgieron del análisis. Esta organización cronológica nos permitió configurar la *trama* de la que hablaba Bolívar (2002), esto es, ver la construcción de la identidad profesional de Inés a lo largo de los meses a través de los cambios que fue experimentando en su modo de entender la diversidad del alumnado y actuar con un alumno concreto. La verificación de las conclusiones la reali-

zamos mediante la triangulación de datos provenientes de distintas fuentes de información e informantes.

González (2010) señala que “más que la fluidez de la identidad puede resultar interesante tratar de explicar los momentos de quiebre o puesta en jaque de la identidad” (p. 199). Con este afán, e intentando superar la “mera” descripción de la evolución de Inés, hemos procurado comprender y explicar qué es lo que lleva a que la orientadora vaya cambiando. Para ello, señalamos aquellos incidentes críticos que podrían estar explicando el paso de una categoría a otra. En el siguiente apartado profundizaremos en el método desarrollado para el establecimiento de dichos incidentes críticos.

Los resultados obtenidos a partir de este trabajo los exponemos en el siguiente apartado, con la intención de “*lograr un equilibrio* entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado.” (Bolívar, 2002, p. 16).

## Resultados

*“Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (Ortega y Gasset, 1962, p. 49)*

Dedicaremos este apartado a señalar los resultados más relevantes obtenidos del análisis de las entrevistas en profundidad, las observaciones participantes y los documentos personales y de centro. En un primer momento, contextualizaremos el trabajo de Inés, atendiendo a las expectativas que tenían los distintos profesionales con los que trabajaba, así como su manera de entender la tarea que debía desarrollar en 4ºA. Una vez realizada la contextualización, pasaremos a describir los cambios que hemos observado en la orientadora -tanto en su práctica como en sus narraciones- en relación con la atención a la diversidad del alumnado, en general, y al apoyo a Manu, en particular. En esta descripción iremos señalando aquellos *incidentes críticos* que consideramos que podrían estar explicando sus cambios, esto es, aquellos que podrían estar suponiendo “puntos de inflexión” en su desarrollo profesional.

Creemos que es necesario señalar, en este momento, el distinto nivel de rigor que asumimos que tienen la descripción de los cambios que experimenta Inés, por un lado, y la inclusión de incidentes críticos, por otro. En el caso de los cambios que indicaremos en su manera de entender y actuar ante la diversidad, se trata de afirmaciones que son el resultado de la triangulación de distintos datos y méto-

dos. Por ejemplo, para afirmar que Inés adopta una postura *descriptiva* ante las dificultades de Manu, nos hemos basado en lo que dice en las entrevistas, lo que apunta en su cuaderno, lo que conversa con la maestra de 4ºA y lo que escribe en un correo electrónico. Consideramos, por tanto, que el rigor de esta afirmación está apoyado por diversas fuentes de información que convergen y que nos permiten asignar un conjunto de datos a la categoría de “descripción”.

En el caso de los incidentes críticos, en cambio, las explicaciones tienen un carácter más tentativo. En este sentido, los factores que señalamos como incidentes críticos son los que –desde fuera- creemos que pueden estar teniendo algún tipo de repercusión sobre su desarrollo profesional, pero que no son necesariamente vividos por Inés como tales. Para detectar estos incidentes, no contamos con más apoyo empírico que el hecho de que se sitúen cronológicamente justo en el momento en el que Inés pasa de adoptar una postura a adoptar otra diferente; por otro lado, se trata de explicaciones que tienen sentido teórico. Sin embargo, asumimos –como intentaremos justificar en el apartado de limitaciones- que podrían existir otros factores que estén influyendo en los cambios que experimenta Inés y que no estamos teniendo en consideración. Si incluimos estos incidentes a pesar de nuestras dudas acerca de su rigor es porque consideramos de sumo interés poder perfeccionar una metodología que nos permita detectar aquellos acontecimientos que pueden estar influyendo en los cambios que se dan en los primeros momentos del desarrollo profesional de un orientador.

### Contextualización

Inés es licenciada en Psicología.

*“En la carrera, mis intereses iniciales iban por la clínica, porque en realidad era lo que más conocía. (...) en 5º hice la asignatura de Psicología de la Educación que fue realmente la que me giró totalmente”*  
(Inés, Ent. 1 - 30.09.2011).

En el curso 2009-2010 se matriculó en un Máster en Psicología de la Educación, cuyo *practicum* realizó durante todo el curso 2010-2011 en el Departamento de Orientación del Colegio Andersen. Éste es un centro concertado, laico y mixto, situado en la Comunidad de Madrid, que ofrece las etapas de Educación Infantil 0-3 y 3-6 años, Primaria, Secundaria y Bachiller. Como se observa en su Proyecto Educativo de Centro (PEC) el Andersen es un colegio que se identifica explícitamente con los valores de la escuela inclusiva:

*“Reconocemos y valoramos la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones (origen, capacidades, intereses, motivaciones,...) como un hecho positivo y enriquecedor para la vida y para la enseñanza. Por ello no distinguimos entre alumnos “normales” y alumnos “especiales”, no permitimos las situaciones de discriminación y trabajamos para prevenirlas y remover las barreras que puedan impedir la igualdad de oportunidades de quienes se encuentren en desventaja” (PEC, Andersen – 2008).*

Esta vocación por la inclusión educativa es coherente con el modo en que los tutores académico y profesional de Inés planificaron su *practicum*:

*“El primer mes se ha invertido en que conozca los distintos niveles, cursos [...] En el segundo bloque pensamos que sería bueno que se insertara, se centrara un poco en un grupo.”*  
(Andrés, tutor académico de Inés – 17.11.2010).

*“Una vez que estaba situada en el colegio elegí un aula que, por una parte, ese aula necesitaba que alguien estuviera compartiendo, y necesitaba ayuda. Y, por otra parte, tenía unas características como aula donde había que hacer mucha orientación y aprender mucho ¿Por qué? Porque era un aula que tenía un grupo de alumnos que tiene problemas de lenguaje, [...] y otro grupo con problemas de conducta por algún trastorno de hiperactividad”*  
(Teresa, tutora profesional de Inés – 17.05.2011).

Esta aula es la de 4ºA de Educación Primaria, un grupo de 28 alumnos, cuya maestra es Lucía. Inés estuvo dando apoyo a esta clase entre octubre de 2010 y enero de 2011. Lucía afirma:

*“la verdad es que Inés llegó a mi clase como... porque yo demandaba aquí ayuda a más no poder, porque es un grupo complicado. Bueno, como has visto, un poco complicado, por tres o cuatro niños.”*  
(Lucía, maestra de 4ºA- 15.02.2011).

La propia Inés toma conciencia de que su trabajo en 4ºA consistiría, básicamente, en dar apoyo a determinados alumnos, en particular a Manu:

*“Bueno... tal y como parecía Lucía espera de mí apoyo específico para Manu, Nico y José en aula... De hecho, preguntándole a Bea [profesora de apoyo] cómo lo está haciendo, ella me ha dicho que está constantemente en clase con Manu.”*  
(Correo electrónico de Inés a la investigadora - 04.11.2010).

Teniendo en cuenta el modo en que se organizó su *practicum*, analizaremos los cambios que experimentó Inés en relación con su trabajo en el aula de 4ºA y, en concreto, con Manu. A continuación vemos las expectativas que tenía Andrés, su tutor académico, acerca de su evolución:

*Entrevistadora – Siendo conscientes de que son sólo cuatro meses ¿crees que irá cambiando algo en su asesoramiento a esta aula en concreto?*

*Andrés - Me gustaría que sí. A mí me gustaría que ella fuera capaz de ayudar a Lucía a comprender y a manejar mejor la diversidad que tiene. Por lo tanto, a poderle apoyar y asesorar en decisiones vinculadas a qué va a enseñar y cómo lo va a enseñar, y cómo resolver los dilemas que pueda suponer el trabajar con los tres alumnos más complicados que tiene. [...]Y, por lo tanto, a que aprecie el valor de ese trabajo, de ese modelo de asesoramiento. Que no es sólo un modelo de “qué le pasa al alumno” sino también cómo estamos organizándolo y cómo estamos tratando de implementar. Quiero pensar que sea capaz de establecer con Lucía una relación de asesoramiento que le permita hacer eso. (Entrevista a Andrés – 17.11.2010).*

Esta evolución desde un modelo de asesoramiento que se pregunte “qué le pasa al alumno” – cercano a un polo clínico - a otro en el que se valore la importancia de atender al modo en que los docentes pueden disponer ayudas ajustadas a las necesidades de los alumnos –polo educacional-constructivo- es la que utilizaremos como eje para explicar los cambios que se dan en Inés a lo largo del tiempo que está dando apoyo en 4ºA.

### Cambios

La primera entrevista a Inés la hicimos antes de que tuviera el primer contacto con el Colegio Andersen. El objetivo era conocer las expectativas que tenía y su perspectiva sobre determinados temas antes de enfrentarse a la realidad del centro. Entre otras cuestiones, le preguntamos qué es lo que cree que suele hacer un orientador. En modo de crítica, responde:

*“creo que al final se termina quedando también en... o en cosas puntuales de chavales en concreto, más que en trabajar cómo se está dando clase en esa clase o cómo... qué ayuda necesitarían x grupitos, x personas o todos. Se queda un poco en “¿qué le ocurre a este chaval? Ni siquiera en cómo se le puede ayudar, eso es secundario, sino “¿qué le ocurre a este chaval?” [...] En mi caso, voy a intentar no tener esa visión más clínica” (Inés, Ent. 1 - 30.09.2011).*

Vemos, por lo tanto, que en un primero momento, y antes de entrar en contacto con el centro, valora como positivo –al igual que lo hacía su tutor- el hecho de que, ante las dificultades del alumnado, no se adopte una postura descriptiva de “qué le ocurre”, sino más bien que se intente poner los medios para ayudarlo. Las características que Inés señala como “ideales” en un orientador implican la superación de la simple descripción y la realización de propuestas de intervención. Sin embargo, en el mo-

mento en el que entra en el aula vemos que los aspectos que señala en relación con Manu son meramente descriptivos:

*“Lucía enseguida me ha hablado de [...] los diagnosticados con TDA y 1 TDHA”*  
(Cuaderno de notas de Inés - 15.10.2010).

*“...que Manu también se distrae con una mosca y tal... pues Manu pasa del tema.”*  
(Inés, Ent. 3 -19.10.2010).

*“José y Nico están diagnosticados de déficit de atención e hiperactividad. Y Manu también, pero es verdad que Manu menos... o sea, es más infantilón, pasa de liarla [...] Está medicado también, pero no sé si medicinas para la impulsividad o para qué es exactamente. Y ese es Manu.”*  
(Inés, Ent. 4 - 03.11.2010).

A su vez, si atendemos a los apoyos que le da a Manu en clase, podemos ver las dificultades que encuentra para que le atienda:

*“Inés - ...Manu, escúchame. Una manera de decir cómo es una persona es diciendo cómo es físicamente.*

*Manu – Es fea.*

*I – Por ejemplo. Y tú eres guapísimo. Entonces...*

*M – Es fe...*

*I – Vale, Manu. Vamos a ver cómo es Rosita.*

*M – Es feísima.*

*I – No, no, no. Pero no hables de lo que tú piensas ahora. De lo que está escrito ¿vale?”*

*(Observación 1 – 03.11.2010).*

Por lo tanto, en este primer momento de sus prácticas como orientadora vemos que, en el plano de la práctica, se encuentra con dificultades para conseguir que Manu le preste atención y, por tanto, que aprenda. En el plano de sus concepciones, podemos ver que su narrativa se articula en torno a la descripción de las características de Manu y de sus necesidades.

Días más tarde, Inés nos comenta que ha ido a hablar con Paola, una profesora que da apoyo a Manu. Vemos a continuación cómo nos lo cuenta y registra en su cuaderno:

*Inés – Lo que estuve haciendo el otro día [10.11.2010] fue bajarme y hablar con Paola. [...] Hace apoyo a la lectoescritura y tal. Ella lleva este curso, y ella por ejemplo, se saca a Manu. Y entonces yo estuve hablando con ella para que me diga cómo tengo que trabajar con estos chavales en concreto. Y entonces me incidió mucho en... me dijo que me bajara cuando quisiera a verles como trabajaban y tal, pero claro, yo creo que eso es necesario...*

*Entrevistadora - ¿Para ti?*

*I – Para mí, para que entienda a los chavales.*

*(Inés, Ent. 5 – 12.11.2010).*

**PAOLA**

*Manu: asociar palabra abstracta (adjetivo) a imagen. Estructurar las tareas → anticipar en el tiempo. Todo muy visual.*

*1º miro y digo lo que veo 2º q tengo q hacer 3º cómo lo voy a hacer 4º*

*(Cuaderno de notas de Inés – 10.11.2010).*

Consideramos que esta conversación puede suponer un incidente crítico ya que, como veremos a continuación, a partir de este encuentro con Paola, Inés modifica tanto su trabajo en clase con Manu como su narración acerca de la metodología que hay que seguir con él. Podríamos pensar que el hecho de que Inés haya hablado con una profesora que le explica el modo concreto en que da apoyo a Manu podría haber supuesto una reflexión sobre el modo en que ella misma debe trabajar con él, por un lado, y sobre la importancia de pensar sobre la metodología que se utiliza, por el otro.

De este modo, observamos que a partir de esta conversación Inés empieza a poner menos énfasis en las descripciones sobre Manu, y más en la necesidad de cambiar las metodologías que se utilizan para ayudarle, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

*I -El otro día les pregunté “¿Y cómo hacéis con Manu? ¿Cómo trabajáis con Manu?” para ponernos de acuerdo las tres para ver cómo dar ayudas y que cada una no las dé de su padre y de su madre. Y decían “bueno, por la mañana, así y tal” Y digo “Guay, ¿y por la tarde es diferente?”. Y dicen, “Bua, es que por la tarde, tal, como ya la medicación no le funciona, es super complicado” [...] Entonces, es lo que decía, que creo que están cayendo mucho en el describir qué es lo que pasa, pero... Vale, es verdad que la medicación... por la tarde, se le están pasando los efectos y está aún más disperso. Pero ¿qué hacemos? ¿Nos acomodamos así a esta situación? [...] Bueno es que si nos están diciendo que tiene déficit de atención, vamos a ayudar ¿no? hay barreras y facilitadores. Pues no vamos a poner barreras tan tontas. (Inés, Ent.5 – 12.11.2010).*

*I - Sí, después de algún ejercicio en el que Manu pues estaba super perdido, claro, pues le he preguntado [a Lucía] “¿A Manu hasta qué punto le exigimos?”. Entonces, con Manu están como... pues lo mismo que al resto, pero quitándole un 80%. O sea, que llegue a un poco de lo del resto. Pero es que no tiene sentido, porque es que no... ¿De qué sirve seguir avanzando...? En multiplicaciones, se meten en multiplicaciones, pero aún no entendemos para qué sirve sumar y para qué sirve restar. ¿De qué sirve que haga una multiplicación bien de diez? Y más aún en mates, que es super escalera de necesitamos cosas asentadas para seguir aprendiendo. Y mates es como el ejemplo típico de aprendizajes que vas necesitando para el siguiente. (Inés, Ent. 6 – 15.11.2010).*



Al tiempo que advertimos la necesidad que detecta Inés de superar la descripción de sus necesidades y de pensar cómo se le puede ayudar, vemos un cambio en el modo en que da apoyo a Manu en el aula:

*Inés– Aquí nos dice que en la primera planta hay... Imagínate que aquí nosotros somos coches. Y nos dicen la tercera parte ¿la tercera parte sabes lo que significa? Que todos estos se dividen en tres, tres grupos iguales, tres grupos con el mismo número de coches. Imagínate que en esta esquina nos ponemos... imagínate que en clase somos 30, y hacemos tres grupos con los mismos coches, hacemos tres grupos de...*

*Manu –... Compañeros*

*I – ¿Y cuántos compañeros hay en cada grupo? Si hay tres grupos y todos sumamos 30...y son tres grupos iguales.... Tenemos tres grupos de 10. Porque, imagínate, 10 aquí, 10 allí...*

*(Observación 4 – 12.11.2010).*

Podemos observar que en esta interacción Inés ya consigue que Manu atienda a la actividad que hay que hacer y a sus indicaciones; sin embargo, parece que las explicaciones que da no son las más ajustadas a las necesidades del alumno: no espera a que conteste, él participa poco, no consigue adaptar la explicación a su nivel actual, etc. Ella misma reconoce, al finalizar esa clase, que no está segura de la adecuación de sus explicaciones:

*Entrevistadora - ¿Qué tal?*

*Inés –Jo, cómo agota trabajar con Manu. He terminado que creo que he adelgazado tres kilos.*

*E - ¿Y qué tal fue?*

*I – Bien, bien. Bueno, un poco, bueno, regular...*

*E - ¿Por?*

*I –Yo creo que no entiende lo de... bueno, igual se lo he explicado yo mal [...] Y, bueno, lo que he pretendido es que intentara entender el desarrollo del problema. Pero me ha costado un montón, un montón. [...]Y luego que, intentando yo como hacérselo más significativo para él –“imagínate que esta clase somos coches”- pues no sé si lo hago bien. [...] No sé si es la manera esa [...] Entonces, bueno, yo creo que no estaba entendiendo el ejercicio. O quizás mi explicación no estaba siendo correcta.*

*(Inés, Ent. 5, 12.11.2010).*

Esta dificultad para ajustar sus explicaciones a las características de Manu, así como la conciencia que empieza a tener acerca de la necesidad de hacer algo para ayudarle pueden verse afectadas por un conjunto de acontecimientos que suceden unas semanas más tarde. Consideramos que éstos podrían estar explicando un cambio en su manera de entender y actuar ante las dificultades de Manu. Por una parte, Inés asiste al Seminario de Reflexión del Practicum. Uno de los temas que se aborda en este

Seminario es el Trabajo de Fin de Máster, siendo ésta la explicación que da una de las profesoras sobre sus características:

*Profesora – Lo que vertebra el Trabajo de Fin de Máster es una propuesta de innovación, que cambiarías, qué cambiaríais en el análisis de la práctica que habéis tenido. Es decir, claro, nadie puede cambiar algo si no ha entendido y ha podido justificar. Porque lo que propone es “porque creo que está pasando esto y porque creo que está pasando esto, creo que sería mejor que pasara esto otro”. [...] Entonces ya estamos en el tercer plano: no describir, sino interpretar teóricamente. Pero esa interpretación me lleva a proponer cambios. Nos podríamos haber quedado en el segundo plano. Entonces, la memoria de Practicum se puede quedar en el segundo, pero el TFM no. [...] Entonces yo lo veo en tu caso, Inés, pero lo iremos viendo con más detalle.*

*(Seminario 2, 23.11.2010).*

Otro de los incidentes que podría estar modificando su forma de afrontar la atención a la diversidad es una reunión que tiene, una semana más tarde, Inés con su tutor académico y en la que hablan de su trabajo en la clase de 4ºA:

*Andrés – Ese es lo que tiene valor ¿no? el que te separes, eh, el zoom... digamos, como un zoom, que te separes de estar ahí. Y ¿Cómo he visto trabajar a esta profe? ¿Qué tipo de dinámicas hace? Y la pregunta es “¿Hay algo que yo creo que debería hacer de otra forma? Y hacerlo de otra forma no porque a ti te apetezca, no porque eres Inés. Sino porque tienes una... Ese sería tu conocimiento experto. [...]Estás ahí metida como una inmersión a tope. Pero lo que tienes que cuidar es que esa inmersión no te absorba, no se haga corriente que te lleve hacia adelante y lo que hayas perdido sean oportunidades para pararte a pensar. Escribiendo por qué creo que esta persona hace estas cosas y qué creo que se podría cambiar. Y en ese contexto ¿cómo creo yo que enfocaría mi asesoramiento?*

*(Tutoría con Andrés, 30.11.2010).*

Consideramos que estos dos acontecimientos tienen en común el hecho de señalar a Inés la importancia de aprovechar el conocimiento que tiene del aula para proponer cambios, para hacer sugerencias de mejora. Así mismo, en ambos contextos se hace referencia a un documento que debe escribir (el Trabajo de fin de Máster) en el que debe reflexionar justamente sobre el modo de hacer propuestas que mejoren el funcionamiento del aula. Podemos pensar que estos acontecimientos, así como la necesidad de plasmar estas reflexiones en un producto escrito pueden haber contribuido al cambio que tuvo lugar a partir de este momento en su manera de entender las necesidades de Manu y –probablemente, por ello- de actuar con él. Unas semanas después de estas conversaciones en el Seminario de Practicum y con su tutor, Inés nos narra la siguiente situación que presencié en clase:

*I – Entonces llegó el momento en que le tocó [la prueba de cálculo mental] a Manu. Manu, déficit de atención, tardío desarrollo del lenguaje, todas estas cosas... lo sabe ella [Lucía] porque me lo ha contado, y lo sé yo. Y empieza “¿7 x 2?”, y Manu “14”. Y bueno, llega un momento en el que dice como 30 + 30 y se bloquea Manu. [...]Y dice “Lo peor de todo Manu es que seguro ya no estás ni calculando. Te has puesto nervioso, te has bloqueado y ya no estás ni calculando. Que no te pongas nervioso, Manu” (ríe) Y digo, mírala, si la que se está poniendo nerviosa soy yo ¿pero cómo le dices eso encima? Tiene el efecto aún peor. Entonces yo era como “no se está dando cuenta que es que ni se acuerda de la orden ya probablemente”. Y yo ya no podía ni callarme en el momento y digo “Lucía, oye ¿qué te parece si lo apunto yo en la pizarra para que por lo menos no lo tenga que recordar” Sabes, porque no está midiendo cálculo; está midiendo cálculo y memoria. ¿No se da cuenta? No. Pues nada. Entonces, claro, Manu fatal. Le dice “Manu, hay que repasar las tablas” Y yo no sé... detallitos así ha habido unos cuantos ya. Como que yo empiezo a ver algunas cosas un poco claras y diferente a ella. Y se lo comunico y, por supuesto, las rechaza. Las rechaza un poquito mal, yo creo que se siente un poco atacada.*

*(Inés - Entrevista 11, 14.12.2010).*

Podemos observar que, en este momento, Inés ya no sólo critica la metodología que está utilizando Lucía en el aula para atender a las necesidades de Manu, sino que empieza a valorar la importancia de intervenir, de sugerir cambios. Esto también se observa en un mail que escribe Inés a Lucía, ante una actividad que ésta última había planificado:

*Por este motivo, además de ayudarles sugiriéndoles qué pueden investigar en casa (actividad de Lucía) se les puede seguir apoyando después en la redacción de la misma concretando qué puntos y en qué orden proponemos que lo hagan. En función de la extensión del texto se podría intentar organizar la información en capítulos asemejándose más el escrito a textos reales a los que pueden acceder. Esta es una propuesta:*

*[incluye una propuesta con guión de preguntas]*

*No sé si os puede ayudar algo de lo que propongo, ¡ojalá!*

*Un abrazo,*

*¡¡Buenas noches!!*

*Inés.*

*(Mail de Inés a Lucía – 03.12.2010).*

Esta introducción de propuestas de mejora se ve acompañada de un cambio en la metodología que ella misma utiliza con Manu al darle apoyo en la clase. Vemos, por ejemplo, que en clase de lengua tienen la siguiente interacción:

*Inés – No es Tú de la persona. Es de...de quién es.*

*Manu – Ah...*

*I – Tu chaqueta roja. ¿Cómo lo diríamos de la chaqueta de Andrea?*

*M – Su chaqueta.*

*I – Muy bien, muy bien.*

*M – Su chaqueta está en el suelo*

*I – ¿Y cómo diríamos las chaquetas de las Martas?*

*M – Esas.... no.*

*I – Es de ellas... Esas no nos dice de quién es, nos dice que están cerca. De Andrea me has dicho su chaqueta ¿Si son dos?*


*M – Sus.*

*I – Muy bien.*

*(Observación 6 – 10.12.2010).*

Consideramos que ésta es una ayuda mucho más ajustada a las necesidades que presenta Manu: espera a que él conteste, pone ejemplos concretos y cercanos, da continua retroalimentación, le explica los motivos de sus errores, da espacio a que reflexione, etc. A diferencia de las primeras interacciones que tenía con Manu, a estas alturas no sólo consigue que el niño le atienda, sino que además parece que comprende sus explicaciones y aprende los contenidos.

En la Tabla 2 hemos intentado resumir la evolución temporal que acabamos de explicar detalladamente, poniendo en relación lo que dice y lo que hace en cada momento, así como los incidentes que podrían estar influyendo en sus cambios:



Lo que dice (narrativa)	Lo que hace (acción)
<b>30.09.2010:</b> IDEAL “No hay que quedarse en el “qué le pasa a este chaval”, ver cómo se le puede ayudar.”	
<b>04.10.2010:</b> Primer contacto con el Colegio Andersen	
Descripción	No consigue trabajar nada con Manu, él cambia de tema y se distrae.
<b>10.11.2010:</b> Conversación con Paola, profesora de apoyo, en la que le explica qué cosas hace ella con Manu	
Necesidad de cambiar la metodología	Cambia su metodología. Consigue que atienda, pero no se ajusta a sus necesidades en las explicaciones
<b>23.11.2010:</b> Seminario 2. Explicación del TFM: “la interpretación de la situación del centro os tiene que llevar a proponer cambios” <b>30.11.2010:</b> Tutoría con Andrés: Necesidad de hacer un zoom ¿Hay algo que yo creo que la profe debería hacer de otra forma?	
Propuestas de cambio metodológico	Se ajusta a las necesidades de Manu. Él se centra y entiende.

El 20 de diciembre Inés dejó de dar apoyo a esta clase y continuó realizando su *practicum* en otros ámbitos. A partir de entonces, en distintos momentos fue reflexionando sobre su participación en el aula y valorando en qué medida había conseguido asesorar a la maestra. A pesar de que en el último mes hizo propuestas de cambio y ella se adaptó mejor a las necesidades de Manu, su balance es que no

consiguió asesorar a Lucía en relación con el modo de atender a los alumnos con mayores necesidades educativas:

*I - A veces me da pereza hablar con ella [Lucía] cosas que sé que no van a servir para nada. Ya anticipo fracaso y digo ¿para qué? Ya lo hago yo. [...] Entonces, yo creo que el asesoramiento tiene que ir por otro lado, de crear espacios de reflexión y de reflexión sobre su propia práctica. Porque su propia práctica les preocupa. Y no lo estoy haciendo yo creo que por comodidad, porque no me siento cómoda enfrentándome a ella. (Inés, Ent. 13 - 21.12.2010).*

*Inés - Yo creo que en general no ha pensado [Lucía] “podría estar haciendo algunas cosas mejor”. [...] Yo creo que no.*

*Entrevistadora - ¿Y crees que esa era una de tus funciones?*

*I - No era de las que me dieron, pero era en el fondo de las que yo pretendía. [...] Yo creo que piensa que lo va a hacer fenomenal. Y luego, a parte yo... yo no sé hacerlo aún.*

*E - Tú no sabes... ¿asesorar...?*

*I - Claro. O sea, yo lo que he ido aprendiendo es... me he reconocido mejor de lo que pensaba, pues en ciertos aspectos en concreto. [...] Entonces, veo que yo no le he sabido enseñar la importancia o lo oportuno que es, o que yo lo veía. Pero bueno, yo creo que he asesorado en cositas puntuales, pero no lo he conseguido... (Inés, Ent. 14 - 18.01.2010).*

Aunque no haya conseguido asesorar a la maestra como a ella le hubiera gustado, consideramos que -como hemos intentado señalar en todo el análisis - Inés ha experimentado diversos cambios en relación con la atención a un alumno con NEE, tanto en su manera de actuar como de organizar su experiencia. Una vez finalizado su apoyo en 4ºA, hemos preguntado a algunos de los profesionales con los que ella trabajaba -su tutora profesional, la propia maestra de 4ºA y una compañera del Departamento de Orientación- cuáles creían, desde sus respectivas perspectivas, que eran los cambios que había experimentado Inés. En relación con la evolución de su práctica, Lucía, quien había compartido el aula con Inés, afirmó:

*Entrevistadora - ¿Ves algún cambio en cómo ella se fue relacionando con Manu, en su manera de explicarle las cosas o acercarse a él?*

*Lucía - Claro, yo al principio también la veía un poco perdida a ella, evidentemente. Porque, claro, yo la veía muchas veces cortada de “¿Cómo se lo digo?” o “mira es que le he dicho esto y no sé si se ha enterado”. Entonces, bueno, yo la evolución la he visto clara: de no saber a me voy adaptando, voy sabiéndoles tratar, voy adaptando mis palabras a ellos, y ya hasta el final a... que vamos, que yo si la dejaba... sin problema. (Entrevista a Lucía - 15.02.2011).*

Esta percepción es coherente con la evolución que fuimos viendo en las observaciones participantes que hicimos en el aula, donde advertimos que en un primer momento no conseguía captar la atención de Manu ni trabajar ningún contenido; más adelante, fue capaz de controlar los aspectos de disciplina, aunque no de ajustar sus explicaciones a las necesidades del niño. Al final de su participación en la clase, vimos que contaba con las herramientas necesarias para adaptar sus explicaciones a las características de Manu, así como conseguir que aprendiera los contenidos.

Por otra parte, preguntamos a María, una compañera del Departamento de Orientación y a Teresa, su tutora profesional, por los cambios que ellas percibían que Inés había experimentado en su manera de entender la diversidad del alumnado:

*María - Creo que quizás lo que ha visto es que muchas veces la teoría no siempre va pareja a la práctica y hay veces que quizás dices “Jo, esto lo conozco teóricamente, pero en la práctica cómo cuesta llevarlo y ponerlo en marcha.” [...]Yo creo que también se ha dado cuenta de que hay cosas que queriendo que sean de una forma, cuesta mucho alcanzarlas. Lo que no significa que no se intente...*  
(Entrevista a María – 03.05.2011).

*Entrevistadora – Por el hecho de estar en el cole ¿Crees que cambió en algo su manera de entender la inclusión educativa?*

*Teresa – Yo desde el principio vi que lo tenía bastante claro, que tenía bastante claro qué es la educación inclusiva, qué son las barreras, cómo hay que hacer para que un alumno pertenezca a un grupo, los alumnos vulnerables qué necesitan... ahora ¿qué ha aprendido? Pues lo difícil que es. Lo difícil que es. Es decir que una cosa la tenemos muy clara teóricamente, y luego el día a día te hace estar continuamente alerta, porque es muy fácil colarte hacia lo contrario. Y que aunque ese planteamiento teórico está estupendo, luego surgen millones de dificultades. [...]En eso yo creo que ha aprendido mucho, a aterrizar en la realidad, a no estar solamente en un marco teórico.*

*E – Me decías que crees que en un principio sí tenía muy claro el marco teórico, aterrizó en la realidad, y luego ¿crees que en el aterrizar fue cambiando su manera de entender la inclusión, de actuar ante...?*

*Teresa – Yo creo que ese bagaje teórico que tenía le había hecho centrar muy bien hacia dónde tiene que mirar cuando los alumnos están en el aula.*  
(Entrevista a Teresa – 17.05.2011).

Estas percepciones son completamente coherentes con la que la propia Inés tiene y que refleja en su Memoria de *Practicum*:

*“Aun viendo barreras para la orientación enfocada a una educación de calidad necesito dar las gracias por poder estar viviendo esta experiencia y comprobar cómo se camina hacia los idea-*

*les. Personalmente necesitaba comprobar que el modelo de asesoramiento defendido en el máster no era una utopía inalcanzable. Necesitaba experimentar cómo unos principios se materializan en [...] actuaciones educativas concretas que, aun requiriendo de tiempo, muchos pasos y algún tropiezo, recorren el camino hacia esa orientación buscada.”*

*(Memoria de Practicum de Inés).*

Hemos descrito, hasta ahora, los cambios que –de acuerdo con nuestro sistema de análisis- ha experimentado Inés tanto en sus experiencias relativas a la atención de un alumno con NEE, como en su modo de organizar dichas experiencias como profesional. Hemos señalado las distintas “fases” por las que ha pasado durante una parte concreta de su *practicum* y hemos analizado aquellos acontecimientos que podrían estar poniendo las condiciones para el paso de una fase a la siguiente.

## **Discusión y conclusiones**

*“El conocimiento de los problemas a los que se enfrentan los profesores principiantes en sus primeros años de enseñanza pueden aportar importante información para la mejora y (re) diseño de la formación inicial y continua”” (Veerman, 1984, p .143)*

En este apartado señalaremos las conclusiones que podemos sacar a partir de los resultados obtenidos y derivaremos de ellas algunas implicaciones para la formación inicial y el acompañamiento de los orientadores noveles.

Tal y como apuntan diversos autores (Achinstein y Athanases, 2010; Fandiño Cubillos, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Veerman, 1984), con este trabajo hemos corroborado los importantes cambios que se dan durante las primeras experiencias de los profesionales de la educación. En nuestro estudio advertimos que la fase de *practicum* se trata de un período breve en el que tienen lugar diversos cambios tanto en el modo en el que una orientadora actúa en sus contextos profesionales como en la manera en la que interpreta dichas experiencias; en otras palabras, hay una importante (re)configuración de su identidad profesional.

En el caso concreto de este trabajo, hemos centrado nuestro análisis en el modo en que la identidad profesional de la orientadora novel cambia en un ámbito muy específico: la atención a los alumnos con NEE. De los resultados obtenidos, podemos concluir que las concepciones iniciales que se tienen antes de entrar en la profesión tienen un papel fundamental en el desarrollo profesional de los orientadores. Hemos visto que Inés, en un primer momento, y antes de tomar contacto con el Colegio Andersen, señalaba que un error en el que suelen caer los orientadores –y del que ella pretendía alejarse- es

quedarse en la mera descripción de las características de los alumnos con NEE. Ponía énfasis, en cambio, en la necesidad de atender al modo en que se les puede ayudar. Vemos que esta concepción inicial ante la diversidad no le evitó adoptar una postura descriptiva en su primer encuentro con la “realidad” profesional, lo que es muy coherente con la propuesta de Veerman (1984) de “choque con la realidad”, en la medida en la que los ideales “colapsan” ante la realidad educativa. Sin embargo, nuestros datos nos permiten añadir un matiz: este modo ideal de entender el trabajo del orientador no se destruye completamente, sino que puede actuar como horizonte, como situación hacia la cual caminar, tal y como apuntaban su tutora profesional y su compañera de departamento. De este modo, consideramos que la formación inicial y las concepciones con las que un orientador se inicia en la profesión no evitan que se cometan errores en los primeros momentos, pero sí ponen las condiciones para un desarrollo profesional en el que se vaya avanzando progresivamente hacia ese modo “ideal” de ser orientador. En el caso de Inés, consideramos que hay dos particularidades que facilitan esta evolución. Por una parte, su tutora profesional ha cumplido un papel fundamental, en la medida en que legitimaba explícitamente el papel de los conocimientos teóricos en el ejercicio de la profesión, así como las relaciones no unívocas entre teoría y práctica. Por otra parte, la propia orientadora novel señala en reiteradas ocasiones la necesidad que sentía de comprobar en qué medida lo aprendido en el Máster tenía algún tipo de utilidad en su práctica profesional.

Hemos observado en el anterior apartado que, una vez que empezó su *practicum*, la evolución de Inés en relación con el modo de entender las dificultades de Manu, así como de actuar ante ellas pasó por tres grandes etapas. En un primer momento, adoptó una posición meramente descriptiva según la cual al hablar de Manu simplemente enunciaba sus características, sus dificultades, pero no hacía referencia a la relación que éstas tenían con el trabajo que se hacía con él ni con el modo de ayudarlo. Durante este mismo periodo de tiempo, el apoyo que daba a Manu le suponía muchas dificultades, en la medida en la que no conseguía que le atendiera ni que aprendiera.

En un segundo momento, y después de la conversación con una profesora de apoyo del centro, observamos que empieza a advertir la importancia de atender a aquellas metodologías que se utilizan con Manu, así como a poner en cuestión las que utiliza su maestra. Esta conciencia va de la mano con una modificación de su propia actuación con Manu; consigue que le atienda y que siga sus indicaciones, aunque sus explicaciones no se ajustan aún a las necesidades que presenta el niño.



Al finalizar su periodo de apoyo a la clase, vemos que empieza a hacer a la maestra algunas propuestas de cambio, indicándole modos más ajustados de atender a las características de los alumnos con NEE. Paralelamente, la propia Inés es capaz de que Manu le preste atención, que siga sus explicaciones y que aprenda. Hemos observado que las interacciones que mantiene con Manu implican un mayor nivel de participación por parte del niño y de adaptación de las explicaciones de la orientadora.

Como hemos observado, los cambios en la práctica profesional de Inés con un alumno con NEE han ido de la mano de las modificaciones que tienen lugar en el modo en que narra su posición ante las necesidades educativas y la manera de atenderlas. De este modo, nuestros resultados apoyan la propuesta teórica de que la identidad profesional es el reconocimiento de uno mismo como profesional como consecuencia, entre otros factores, de la organización –a través de la narración- de las experiencias profesionales que se dan en un contexto determinado. Inés, por tanto, iría apropiándose de un modo de entenderse a sí misma como profesional que atiende a las NEE de determinados alumnos como consecuencia del modo en que dota de significados a sus experiencias en distintos contextos, tales como el aula o sus interacciones con otros profesionales. Estos datos nos permitirían reconocer, por tanto, la relación dialéctica que habría entre sus primeras experiencias profesionales y el modo en que se entiende a sí misma como orientadora, entre su acción y su cognición, así como el bucle recursivo que entre estos dos elementos está elaborándose durante todo el proceso analizado.

Con la intención de comprender los factores que dan lugar a los cambios de una fase a otra, hemos incorporado el concepto de incidentes críticos. Aunque en el siguiente apartado haremos referencia a las dudas que aún tenemos en relación con este tema, aquí queremos señalar la relevancia que atribuimos a este tipo de acontecimientos que posibilitan los cambios que Inés experimenta. Estos sucesos nos podrían aportar información valiosa acerca del modo en que se puede contribuir a la formación inicial y acompañamiento de los noveles. En el caso de Inés, hemos señalado cuatro grandes acontecimientos que creemos contribuyen a explicar los cambios en su práctica y su narrativa. El primero de ellos es el comienzo de sus prácticas, lo que supone el primer contacto con el centro, su alumnado y profesorado. Este incidente crítico lo interpretamos como equivalente al concepto de “choque con la realidad” del que ya hemos hablado anteriormente. Los tres siguientes incidentes que hemos señalado - conversación con profesora de apoyo, reunión con su tutor o asistencia al seminario - tienen un denominador común: la interacción con otros profesionales. Esto nos hace valorar, en términos generales, el papel que diversos profesionales pueden desempeñar en el desarrollo profesional de un orientador no

vel, poniendo condiciones para que tengan lugar cambios en su práctica y su narración y, por tanto, para la construcción de su identidad profesional. En particular, y si atendemos al contenido de los tres acontecimientos, vemos que se trata de diferentes formas de influir. En el caso de Paola, la profesora de apoyo, su influencia consistió en mostrar a Inés un modo alternativo de trabajar con Manu, explicándole el modo en que ella lo ayudaba. En el caso de Andrés, su tutor académico, su intervención consistió en sugerirle a Inés que reflexione sobre su propia práctica, que se pare a pensar sobre lo que está haciendo en 4ºA y qué podría cambiar. Por último, en el Seminario de Reflexión sobre el Practicum el incidente está relacionado con la obligación de elaborar un producto escrito; las reflexiones que se hacen son en torno a las características que debe tener el Trabajo de Fin de Máster que se debe presentar.

Podemos concluir, por tanto, que a pesar de que los incidentes críticos implican –en todas las situaciones que hemos analizado- la interacción con otros profesionales, el contenido específico de ésta varía de un caso a otro. De este modo, el trabajo de Inés se ha visto influido por interacciones sociales en las que o bien se le mostraba un modo alternativo de ayudar a un alumno con NEE, o se le impulsaba a reflexionar sobre su propia práctica o bien se le exigía un producto escrito en el que reflexionar sobre su trabajo y las implicaciones que de él se derivaban. Advertimos, por tanto, tres modos diferentes –de entre muchos posibles- en los que se puede acompañar en el desarrollo profesional de los orientadores noveles. En consecuencia, y basándonos en los resultados de esta investigación, consideramos que la inserción profesional de los orientadores debería ir acompañada de espacios y momentos en los que profesionales más expertos compartan sus experiencias con los noveles, con el objetivo de mostrarles modos alternativos y eficaces de pensar y enfrentar determinados problemas. Por otra parte, este acompañamiento debería incluir la presencia de determinados profesionales que le ayuden a reflexionar sobre su propio trabajo desde determinados marcos teóricos y a cuestionarse algunas de las actividades que está llevando a cabo. Por último, parece relevante la necesidad de elaborar productos escritos –con todas las implicaciones epistémicas y de explicitación que tiene el proceso de escritura- en los que se deban hacer propuestas de intervención y mejora a partir de la propia práctica. Estas propuestas son coherentes con la idea de mentoría, y concretan un conjunto de actividades específicas que se pueden llevar a cabo con el orientador novel.

En relación con los aspectos metodológicos del trabajo, consideramos que el enfoque adoptado es pertinente por diversos motivos. Por un lado, el hecho de hacer un estudio de casos nos permitió cono-

cer en profundidad un proceso de inserción profesional particular –el de Inés- y acceder a determinados aspectos de su desarrollo que difícilmente se podrían conocer con una muestra de mayor tamaño. Por otra parte, el seguimiento tan continuado –entre una y dos veces por semana- nos ha permitido captar un proceso de cambio gradual, así como la microgénesis de su identidad profesional. El hecho de hacer observaciones participantes en el centro ha tenido una doble finalidad: por un lado, nos ha posibilitado el registro de su acción, su práctica; por otra parte, nos ha ayudado a situar y contextualizar su evolución a lo largo del tiempo.

Consideramos que la estrategia de triangulación metodológica ha sido muy pertinente en varios sentidos. Para empezar, nos ha permitido acceder a diferentes tipos de información: narración, producciones escritas, acciones, interacciones. Así mismo, ha aportado rigor y solidez en los resultados obtenidos, en la medida en que para construir las categorías de análisis buscamos la convergencia de los datos provenientes de diferentes fuentes de información.

Por último, el hecho de incluir entrevistas no sólo a Inés sino también a distintos profesionales con los que trabajaba nos aportó rica información para la interpretación de los datos obtenidos, así como para acceder a las percepciones que de ella tenían y que probablemente han estado influyendo en la configuración de su identidad profesional.

### **Limitaciones y líneas futuras de investigación**

Este último apartado lo dedicaremos a la presentación de las limitaciones que vemos en este trabajo, procurando aportar modos mediante los cuales subsanarlas. Así mismo, apuntaremos las líneas futuras de investigación que se derivan de estos resultados y que se retomarán en la Tesis doctoral.

La primera limitación que observamos es que el tiempo durante el cual se recogen los datos de este estudio es muy breve. La participación de Inés en el aula de 4ºA tuvo lugar entre noviembre y diciembre de 2010, por lo que no era posible extender más las observaciones. No obstante, nos resulta sorprendente y gratificante que en tan poco tiempo tuvieran lugar tantos cambios. A partir de diciembre, y hasta junio de 2011, participó en otras actividades del centro, de las cuales también se hizo registro, pero que no se incluyeron en este trabajo, por la delimitación de la unidad de análisis. Consideramos que la elección de un contexto en el que participara más tiempo nos aportaría dos grandes ventajas: por un lado, nos permitiría ver cambios más profundos en la orientadora. Por otro lado, y considerando que

ya hemos observado cambios significativos en tan pocos meses, nos ayudaría a analizar el mantenimiento de determinadas posiciones. De este modo, hubiese sido interesante ver en qué medida la narración y comportamientos de Inés se mantienen estables a partir de algún momento o si continúan variando.

Así como la limitación temporal puede suponer un inconveniente, asumimos que el análisis de un solo contexto de actuación es insuficiente para estudiar la construcción de la identidad profesional de una orientadora novel. Su reconocimiento de sí misma como profesional de la orientación no pasa exclusivamente por el modo en que entiende y atiende a las necesidades educativas especiales de los alumnos; hay, en cambio, muchos otros aspectos de su inserción profesional que son relevantes para comprender su construcción identitaria y que deben ser analizados. En este trabajo hemos optado por centrarnos en un único contexto, aún asumiendo esta limitación, con el objetivo de abordar exhaustivamente su desarrollo profesional en un ámbito determinado y perfeccionar una metodología para su análisis. En esta misma línea, es muy probable que determinadas situaciones que tienen lugar en otros contextos profesionales tengan influencia sobre los analizados aquí, por lo que sería necesario poner en relación estos resultados con los que se hallen en otros ámbitos de su desarrollo profesional.

Somos conscientes de que el trabajo en aula con un alumno concreto con NEE no es una de las tareas a las que los orientadores dedican la mayor parte de su tiempo. No obstante, elegimos esta unidad de análisis por dos grandes razones. Por una parte, se trata de la tarea que sus tutores decidieron que Inés debía hacer y cuya utilidad para su desarrollo profesional le explicaron justificadamente. Si nuestro objetivo es ilustrar y comprender una realidad tal y como se desarrolla, deberíamos ser capaces de analizar este tipo de tareas, aunque no sean las prototípicas de un orientador. Por otra parte, y aún más importante, consideramos que el trabajo en aula con un alumno es una actividad idónea en torno a la cual acceder a las concepciones y prácticas de la orientadora. Al situarse la actividad en un contexto tan concreto es más probable que se pongan en acción un conjunto de concepciones acerca de la diversidad, la docencia, las necesidades educativas especiales o la inclusión educativa. En futuros análisis, procuraremos delimitar unidades de análisis que se correspondan con las tareas habituales que desarrollan los orientadores educativos.

Otra de las limitaciones que vemos en el estudio es, como ya hemos señalado a lo largo del trabajo, la metodología utilizada para la identificación de incidentes críticos. Los criterios que seguimos para el

establecimiento de un acontecimiento como incidente crítico son que se sitúen cronológicamente en el momento de cambio de una fase a otra, por un lado, y que tengan sentido teórico para explicar los cambios, por otro. Sin embargo, no hemos atendido al modo en que la propia Inés explica sus cambios ni hemos corroborado con ella que estos incidentes le resulten explicaciones plausibles de sus cambios. Así mismo, es probable que por centrarnos en un ámbito tan concreto no estemos atendiendo a otros factores que podrían estar teniendo un papel importante en su desarrollo. Consideramos que una posible solución ante esta limitación podría ser poner en común con la orientadora u otros profesionales el modo en que “desde fuera” explicamos sus cambios y valorar en qué medida ella los reconoce como incidentes críticos en su propia evolución.

Por último, y en relación con el análisis de datos, consideramos que una limitación es la falta de estrategias de verosimilitud de los datos. En nuestra opinión, una posible solución sería desarrollar un sistema de acuerdo interjueces que permitiera apoyar la fiabilidad de los resultados. Para ello, sería necesario, en un primer momento, hacer más transparentes las categorías que se han construido mediante una definición clara de sus características. Posteriormente, otro investigador del ámbito de la Psicología de la Educación sería el encargado de analizar una parte del corpus (un 20%, según investigaciones previas), con el objetivo de valorar el grado de acuerdo en la asignación de categorías que hacen ambos investigadores a los mismos fragmentos textuales.

Por todo lo expuesto, en futuras investigaciones sería necesario ampliar el corpus de datos analizados con esta orientadora. Por un lado, sería interesante explorar los posibles vínculos entre los cambios de Inés y el origen de las dificultades de los alumnos. En este estudio hemos analizado su evolución con un alumno cuyas necesidades hacen referencia a dificultades de aprendizaje; sería pertinente analizar su evolución ante alumnos con dificultades por problemas de conducta o por su origen cultural. Por otro lado, se podría estudiar el grado en que la relación que tiene con la profesora del grupo influye sobre el tipo de desarrollo profesional que Inés experimenta y sobre los cambios que tienen lugar en su trabajo con el alumno.

En términos más generales, se podría estudiar su desarrollo en otros ámbitos diferentes al de la atención a alumnos con NEE, tales como la puesta en marcha de un plan de mejora o el proceso de asesoramiento a determinados profesores. Otro aspecto en el que se podría profundizar es la relación dialéctica que hay entre los modelos teóricos provenientes de la formación inicial y las experiencias

prácticas que tiene en el *practicum*. Estos vínculos podrían ser analizados a la luz de los conceptos de racionalidad técnica y reflexión en y sobre la acción.

Durante el curso 2010-2011 también hemos realizado el trabajo de campo de otro estudio de caso cuya protagonista es una orientadora en su primer año de profesión. Nuestra intención es poner en relación las similitudes y diferencias que existen entre ambas profesionales, asumiendo sus diferentes características y su distinto grado de autonomía en el desempeño de su trabajo. Confiamos en que el trabajo presentado y los posteriores análisis que realicemos contribuyan a alcanzar los objetivos que hemos venido señalando a lo largo del texto, así como al enriquecimiento de un área de conocimiento que consideramos de gran interés para la formación y desempeño de los orientadores educativos.

---

i, ii, iii, iv, v Traducciones propias.

## Referencias

- Achinstein, B., y Athanases, S. (2010). New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change. En Hargreaves, A. et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, (pp 573- 593) London: Springer.
- Aitken, J., y Mildon, D. (1992). Teacher education and the developing teacher: the role of personal knowledge. En Fullan, M., y Hargreaves, A. *Teacher development and educational change*. London: The Falmer
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-59.
- Becca, C., y Boerr, I. (2010). El proceso de inserción a la docencia. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI. Metas 2021.
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20, 107-128.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., y Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer academic Press
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Carvajal, A. y Villegas, N. (2010, febrero). *Las prácticas de los futuros profesores de educación primaria: creencias, rutinas, dilemas y tensiones. Continuidad o ruptura en el primer año de experiencia del profesor novel*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Buenos Aires, Argentina.
- Cobos Cedillo, A. (2008). Construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de Educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3, 3), 334-338.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010a). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de educación*, 353, 17-27.
- Compagnucci, E., y Cardós, P. (2009). El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P, su inserción en el campo educativo. *Orientación y Sociedad* (9), 1-12.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De la Mata, M., Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de educación*, 353, 157-186.
- De la Oliva, D., Martín, E., y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 28 (2), 115-139.

- Del Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca. En Téllez, J. A. (Ed.), *Educación intercultural. Miradas Multidisciplinares*. (pp. 83-96). Madrid: La Catarata.
- Echeita, G., y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento visto desde dentro: lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo, C., y Pozo, J. I. (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp.253-269). Barcelona: Graó.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H., y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-13.
- Falsafi, L. (2010). *Learner Identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Fandiño Cubillos, G., y Casteño Silva, E. (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 117-128.
- Fernández Sierra, J., y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centros noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. En Joyce, B (Ed.), *School Culture Through Staff Development* (pp. 3-25). Virginia: ASCD
- García Gómez, S. (1999). El Desarrollo Profesional: Análisis de un Concepto Complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- García, R. y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- González, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31 (2), 187-203.
- Jociles, M. I. (2002). Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación de antropología social. En Cruz, I. Jociles, M.I., Piqueras, A., y Rivas, A., *Introducción a la antropología para la intervención social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. En C. Day y Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (1), art. 21.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Liston D., Whitcomb, J., y Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the First Years of Teacher. *Journal of Teacher Education*, 57 (4), 351-358.
- Luna Chao, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología evolutiva y de la educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.



- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M.P., y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En Monereo, C., y Pozo, J.I. (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp- 69-88). Barcelona: Graó.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum. Qualitative Social Research*, 1 (2).
- Monereo, C., y Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Negrillo, C., Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 157-182.
- Orland-Barak, L. (2009). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesor principiante. Inserción a la docencia*, (pp. 211-239). Barcelona: Ediciones octaedro.
- Ortega y Gasset, J. (1962). Historia como sistema. *Revista de Occidente*.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Repetto, E. (2000). *Tareas y Formación de los Orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Rivas Flores, J.I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenario, sujetos y regulaciones. *Revista de educación*, 353, 187-209.
- Sánchez Asín, A., y Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (2), 1-19.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sanjurjo, L. et. al. (2008). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la provincia de Santa Fé en las instituciones del medio*. Cuarto congreso nacional y segundo internacional de investigación educativa. Universidad nacional de Comahue.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. MEC.
- Sousa, F. (2010). La inducción profesional de María. Una etnografía. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (3), 165-181.
- Spalding, E., Klecka, C., Wang, J., y Odell, S. (2011). Learning to teach: It's complicated but it's not magic. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 3-7.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vélaz De Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R., Negro, A., y Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de investigación educativa*, 19 (1), 199-220.
- Verd, J. M. (2011). *Análisis de Contenido*. Apuntes de curso, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Vonk, J. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En McBride, R. (Ed.), *Teacher Education Policy*, (pp. 112-134). London: Falmer Press.
- Vygotski, L. S. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Zeballos, M. (2009). Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires. República Argentina. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesor principiante. Inserción a la docencia*, (pp. 211-239). Barcelona: Ediciones octaedro.

**Anexo I: Distribución del Trabajo de Campo**

SEPTIEMBRE 2010				
Lunes 27	Martes 28	Miércoles 29	Jueves 30	Viernes 1
			Entrevista 1	
OCTUBRE 2010				
Lunes 4	Martes 5	Miércoles 6	Jueves 7	Viernes 8
Comienza a ir al Andersen				
Lunes 11	Martes 12	Miércoles 13	Jueves 14	Viernes 15
FESTIVO	FESTIVO		Entrevista 2	Primer contacto con 4ºA
Lunes 18	Martes 19	Miércoles 20	Jueves 21	Viernes 22
	Seminario Reflexión 1 Entrevista 3			
Lunes 25	Martes 26	Miércoles 27	Jueves 28	Viernes 29
NOVIEMBRE 2010				
Lunes 1	Martes 2	Miércoles 3	Jueves 4	Viernes 5
FESTIVO	Comienza a ir constantemente a 4ºA	Observación 1 (Lengua) Observación 2 (Inglés) Observación 3 (Inglés) Entrevista 4		

Lunes 8	Martes 9	Miércoles 10	Jueves 11	Viernes 12
				Observación 4 (Mates) Observación 5 (Asamblea) Entrevista 5
Lunes 15	Martes 16	Miércoles 17	Jueves 18	Viernes 19
Observación 6 (Mates) Observación 7 (Lengua) Inés -Lucía 1 Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista a Andrés		Observación 8 (Asamblea) Inés -Lucía 2
Lunes 2	Martes 23	Miércoles 24	Jueves 25	Viernes 26
	Seminario Reflexión 2 Entrevista 8			Observación 9 (Mates) Observación 10 (Asamblea) Inés -Lucía 3 Entrevista 9
DICIEMBRE 2010				
Lunes 29	Martes 30	Miércoles 1	Jueves 2	Viernes 3
	Inés – Andrés 1 Entrevista 10			
Lunes 6	Martes 7	Miércoles 8	Jueves 9	Viernes 10
PUENTE				Observación 11 (Lengua) Observación 12 (Asamblea) Inés -Lucía 4
Lunes 13	Martes 14	Miércoles 15	Jueves 16	Viernes 17
	Entrevista 11			

Lunes 20	Martes 21	Miércoles 22	Jueves 23	Viernes 24
Observación 13 (Ma- tes)	Seminario Reflexión 3		VACACIONES NAVIDAD	
Observación 14 (Len- gua)	Entrevista 13			
Entrevista 12				
Lunes 27	Martes 28	Miércoles 29	Jueves 30	Viernes 31
VACACIONES NAVIDAD				
ENERO 2011				
Lunes 3	Martes 4	Miércoles 5	Jueves 6	Viernes 7
VACACIONES NAVIDAD				
Lunes 10	Martes 11	Miércoles 12	Jueves 13	Viernes 14
Lunes 17	Martes 18	Miércoles 19	Jueves 20	Viernes 21
	Entrevista 14			
	Inés-Andrés 2			
Lunes 24	Martes 25	Miércoles 26	Jueves 27	Viernes 28
		Seminario Reflexión 4		

FEBRERO 2011				
Lunes 31	Martes 1	Miércoles 2	Jueves 3	Viernes 4
	Inés –Andrés 3			
Lunes 7	Martes 8	Miércoles 9	Jueves 10	Viernes 11
	Entrevista 15			
Lunes 14	Martes 15	Miércoles 16	Jueves 17	Viernes 18
	Entrevista a Lucía			
	Entrevista 16			
Lunes 21	Martes 22	Miércoles 23	Jueves 24	Viernes 25
		Seminario Reflexión 5		
		Entrevista 17		
MARZO 2011				
Lunes 28	Martes 1	Miércoles 2	Jueves 3	Viernes 4
Lunes 7	Martes 8	Miércoles 9	Jueves 10	Viernes 11
	Entrevista 18			
Lunes 14	Martes 15	Miércoles 16	Jueves 17	Viernes 18
Lunes 21	Martes 22	Miércoles 23	Jueves 24	Viernes 25
	Entrevista 19	Seminario Reflexión 6		
		Entrevista 20		

Lunes 28	Martes 29	Miércoles 30	Jueves 31	Viernes 1
ABRIL 2011				
Lunes 4	Martes 5	Miércoles 6	Jueves 7	Viernes 8
Lunes 11	Martes 12	Miércoles 13	Jueves 14	Viernes 15
Entrevista 21		Entrevista 22		
Lunes 18	Martes 19	Miércoles 20	Jueves 21	Viernes 22
Lunes 25	Martes 26	Miércoles 27	Jueves 28	Viernes 29
	Entrevista 23	Seminario Reflexión 7 Entrevista 24		
MAYO 2011				
Lunes 2	Martes 3	Miércoles 4	Jueves 5	Viernes 6
	Entrevista a María Entrevista 25			
Lunes 9	Martes 10	Miércoles 11	Jueves 12	Viernes 13

Lunes 16	Martes 17	Miércoles 18	Jueves 19	Viernes 20
	Entrevista a Teresa			
Lunes 23	Martes 24	Miércoles 25	Jueves 26	Viernes 27