

ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: UN ENFOQUE POR FASES EN EL NIVEL DE BACHILLERATO

STRUCTURE AND DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL GUIDANCE PROGRAMS: A PHASE-BASED APPROACH AT THE BACCALAUREATE LEVEL

Darly Andrea Acevedo Niño¹
Carlos Alberto Severiche Sierra²

Como citar: Acevedo Niño, D., & Severiche Sierra, C. (2025). Estructura y desarrollo de programas de orientación educativa: un enfoque por fases en el nivel de bachillerato. *Conocimiento Global*, 10(1), 165-173. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v10i1.549>

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo describir las fases de programas de gestión de orientación educativa en estudiantes de bachillerato, a través de un enfoque positivista de tipo descriptivo, con un diseño no experimental-transeccional-de campo. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de observación y un cuestionario tipo encuesta con escalamiento Likert, aplicado a una muestra de 392 estudiantes y 32 docentes de Instituciones Educativas públicas en Guateque, Boyacá, Colombia. El análisis de la información se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando distribución de frecuencias, media aritmética y desviación estándar, con el apoyo de Microsoft Excel y el software SPSS. Los resultados evidencian un reconocimiento generalizado, tanto por parte de docentes como de estudiantes, del cumplimiento de las fases de programas de orientación escolar reflejándose en su ubicación en la categoría de alto dominio, lo que confirma su estructuración en etapas definidas. Se concluye que el proceso de orientación es percibido como organizado y sistemático, con especial énfasis en la definición de objetivos y planificación. No obstante, las fases de evaluación y costos requieren mayor atención para garantizar su correcta implementación y seguimiento.

Palabras clave: Educación secundaria, Estudiantes de secundaria, Evaluación de programas, Gestión educativa, Orientación educativa.

Abstract

This study aimed to describe the phases of educational guidance management programs for high school students using a descriptive, positivist approach and a non-experimental, cross-sectional, field design. Data collection involved observation and a Likert-based survey questionnaire, administered to a sample of 392 students and 32 teachers from public

Recepción: 17 de Febrero de 2025/ Evaluación: 20 de Marzo de 2025/ Aprobado: 05 de Abril de 2025

¹ Psicóloga, Magister en Orientación Educativa Familiar, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT. Ciudad de Panamá, Panamá. Email: darlyacevedo.est@umecit.edu.pa ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5260-4538>

² Químico, Especialista en Ingeniería Sanitaria y Ambiental, Especialista en Seguridad y Salud en el Trabajo, Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Doctor en Ciencias (Mención: Gerencia). Director del Grupo de Investigación GASST de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Barranquilla, Colombia. Email: carlos.severiche@uniminuto.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7190-4849>



educational institutions in Guateque, Boyacá, Colombia. Data analysis was conducted using descriptive statistics, using frequency distribution, arithmetic mean, and standard deviation, with the support of Microsoft Excel and SPSS software. The results show widespread recognition, among both teachers and students, of the completion of the phases of school guidance programs, reflected in their placement in the high-mastery category, confirming their structured structure in defined stages. It is concluded that the guidance process is perceived as organized and systematic, with special emphasis on goal setting and planning. However, the evaluation and costing phases require greater attention to ensure proper implementation and monitoring.

Keywords: Secondary education, Secondary school students, Program evaluation, Educational management, Educational guidance.

Introducción

La educación de calidad, inclusiva y equitativa se ha consolidado como una meta global, promoviendo entornos en los que todas las personas puedan acceder a una formación que garantice oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2017). En este sentido, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible insta a los países a establecer estrategias para ofrecer “entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos” (UNESCO, 2017, p. 3). Como respuesta a este desafío y con el propósito de dotar a los estudiantes de herramientas para enfrentar los retos del mundo actual y proyectar su futuro con mayor claridad, la orientación educativa se posiciona como un proceso esencial dentro de los sistemas escolares, asumiendo el compromiso de establecer propuestas orientadas al empoderamiento y bienestar de los más jóvenes en un mundo cada vez más demandante (Tahull, 2025; Rodríguez y Gallardo, 2020).

Autores como Bisquerra y Álvarez (2018) definen la orientación educativa como un proceso continuo de ayuda y acompañamiento a todo el alumnado en múltiples dimensiones, con el propósito de potenciar la prevención y el desarrollo humano, dentro de las aulas y fuera de ellas (García y Fuentes, 2022). Este proceso promueve el desarrollo integral del estudiantado y les brinda apoyo sistemático para afrontar las exigencias académicas, explorar sus intereses vocacionales y construir su proyecto de vida (Cobos, 2022).

No obstante, la implementación de estos programas enfrenta múltiples dificultades que afectan su efectividad a nivel global. Por ejemplo, Pezzenati (2021) señala que, en el contexto argentino, las instituciones educativas estatales presentan obstáculos que limitan la integración y efectividad de los procesos de orientación educativa. Entre ellos, se destaca la rigidez en la ejecución de acciones, la tendencia a abordar los problemas desde una perspectiva individual y no institucional, la falta de articulación con otros actores escolares y la escasez de recursos. Estas dificultades reducen el impacto de la orientación en la comunidad educativa y limitan su capacidad para responder a las necesidades del estudiantado. Por su parte, en México parece haber un vacío normativo que genera confusión en la implementación de la orientación educativa desde el modelo constructivista orientado al desarrollo y la prevención (De la Oliva et al., 2019).

En el caso de Colombia, aunque la orientación educativa es reconocida como un pilar fundamental dentro del sistema escolar, su aplicación presenta serias limitaciones. La insuficiente formación docente, la falta de acompañamiento y seguimiento, la ausencia de políticas claras y el incumplimiento de las existentes afectan el ejercicio de la orientación en

las instituciones educativas. Además, la escasez de producción científica en el área dificulta la generación de nuevas estrategias y el fortalecimiento del campo (Cardona et al., 2021). A ello se suma la alta proporción de estudiantes por cada profesional de orientación (Torres, 2021) y las funciones directivas, académicas y de convivencia que deben asumir (Vargas et al., 2023), lo que dificulta la atención personalizada y efectiva.

Frente a este panorama, comprender la gestión de los programas de orientación educativa y sus fases resulta fundamental para optimizar su impacto. En el contexto de la educación media, los programas de orientación se diseñan como estructuras organizadas que buscan facilitar el desarrollo holístico de los jóvenes mediante una secuencia lógica de etapas interrelacionadas (Bisquerra y Álvarez, 2018), buscando que la intervención sea “sistematizada y orgánica” (Briceño, 2023, p. 16) en concordancia con el modelo por programas. Estas fases comprenden desde el análisis del contexto y la identificación de necesidades hasta la planificación, ejecución y evaluación de las estrategias implementadas (Bisquerra, 1992), dando relevancia a la valoración que los participantes dan del impacto de las acciones desarrolladas (Pirez et al., 2024).

La organización del proceso en fases no solo facilita su ejecución, sino que también garantiza un acompañamiento adecuado en cada etapa de la formación estudiantil. Es por ello que, en países como España la orientación escolar se da de manera continuada, integrándose en todas las etapas del ciclo escolar (Martínez et al., 2024)

Cuando estas fases no se gestionan adecuadamente, se corre el riesgo de que los programas pierdan efectividad y no logren generar un impacto significativo en la trayectoria educativa y vocacional de los estudiantes, encontrándose que los centros escolares con mayores avances en esta materia, tienden a documentar los procesos de evaluación y acciones de mejora de la orientación educativa (Martínez et al., 2024). Es por ello que, en concordancia con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021) en el Plan Nacional de Orientación escolar, en el que se establece que la orientación escolar debe darse a través de un “proceso de acciones estructuradas, que permitan la atención y el seguimiento objetivo” (p. 39), además del carácter transversal, dinámico e integral que debe tener en la intervención pedagógica (Tahull, 2025) resulta crucial evaluar la manera en que estos procesos se están implementando en diferentes contextos educativos.

En respuesta a ello, el presente estudio tiene como objetivo describir las fases de los programas de gestión de orientación educativa en estudiantes de bachillerato de instituciones educativas públicas de Guateque, Boyacá, Colombia detectando áreas de mejora que contribuyan a optimizar su impacto en la formación y el bienestar estudiantil.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque positivista de tipo descriptivo y se circunscribe en un diseño experimental-transeccional-de campo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Martínez, 2012). Para el procedimiento de recolección de los datos y tomando como base los planteamientos de León y Montero (2020) se definió como técnica la observación y como instrumento un cuestionario tipo encuesta con un escalamiento Likert con las alternativas de respuesta de cumplimiento: Se Cumple Altamente (SCA), Se Cumple Medianamente (SCM), Indiferente (I), Se Cumple Poco (SCP), No se Cumple en Absoluto (NCA). El instrumento fue aplicado a una muestra de 32 docentes y 392 estudiantes de bachillerato vinculados a las Instituciones Educativas Públicas I.E. Técnica Valle de Tenza y I.E. Técnica Enrique Olaya Herrera del municipio de Guateque - Boyacá (Colombia).

Para el procesamiento de los datos se plantearon tablas de doble entrada, que permiten la sistematización de forma ordenada y sistemática (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se emplearon técnicas de estadística descriptiva a través del software IBM SPSS Statistics, sometiendo los resultados a una verificación a través de Microsoft Excel, por medio de tablas de distribución de frecuencias absolutas por indicadores (Hernández-Sampieri y Martínez, 2018). Seguidamente, en la Tabla 1, se muestra el baremo de medición establecido tomando como base las puntuaciones asignadas a las opciones de respuesta a partir del cálculo de la media aritmética (Hernández-Sampieri y Martínez, 2018).

Tabla 1.
Baremo de medición para la Interpretación de la Media

Rango	Interpretación
$4.21 \leq x \leq 5.00$	Muy alto Dominio
$3.41 \leq x \leq 4.20$	Alto Dominio
$2.61 \leq x \leq 3.40$	Moderado Dominio
$1.81 \leq x \leq 2.60$	Bajo Dominio
$1.00 \leq x \leq 1.80$	Muy bajo Dominio

Nota. Elaboración propia.

Se calcula la desviación estándar, tomando ésta como medida de variabilidad que permite establecer el grado de dispersión a partir del promedio, es decir el nivel en que las puntuaciones se desvían de la media (Hernández-Sampieri y Martínez, 2018), para de esta manera garantizar la confiabilidad de los resultados. En la tabla 2 se presenta la escala establecida para su interpretación.

Tabla 2.
Baremo de Interpretación de la Desviación Estándar.

Rango	Interpretación
$3.21 \leq x \leq 4.00$	Muy alta Dispersión Muy Baja Confiabilidad de las Respuestas
$2.41 \leq x \leq 3.20$	Alta Dispersión Baja Confiabilidad de las Respuestas
$1.61 \leq x \leq 2.40$	Moderada Dispersión Moderada Confiabilidad de las Respuestas
$0.81 \leq x \leq 1.60$	Baja Dispersión Alta Confiabilidad de las Respuestas
$0.00 \leq x \leq 0.80$	Muy baja Dispersión Muy Alta Confiabilidad de las Respuestas

Nota. Elaboración propia.

Resultados y discusión

Los resultados presentados en la Tabla 3, dejan en evidencia que los docentes perciben un alto cumplimiento en la mayoría de las fases de los programas en el marco de la gestión de orientación educativa en las Instituciones Educativas. Los resultados muestran que la Identificación de necesidades y la Formulación de objetivos son los aspectos mejor

valorados, con un cumplimiento promedio de 3,71, seguidos de cerca por la Planificación del programa (3,61), la Ejecución (3,58) y el Análisis de contexto (3,57) todos ellos alcanzando la categoría de alto dominio. Estas cifras indican que los docentes consideran que, la gestión de orientación escolar se desarrolla con una adecuada estructuración y que las primeras etapas del proceso cuentan con un nivel de cumplimiento sólido.

Sin embargo, los resultados muestran que la fase de Evaluación, con una media de 3,36, y la fase de Costes, con 3,08, presentan un cumplimiento moderado, lo cual podría indicar que son indicadores que representan desafíos o áreas de mejora. En particular, la Evaluación registra el coeficiente de variación más alto, con 47,26 %, lo que indica una mayor dispersión en la percepción de los docentes respecto a este aspecto. Esto sugiere que, si bien algunos consideran que la evaluación se realiza de manera adecuada, otros identifican oportunidades de mejora en la medición del impacto del programa. La fase de Costes, por su parte, refleja un cumplimiento inferior al resto, lo que podría estar relacionado con dificultades en la asignación de recursos o en la planificación presupuestaria.

Al analizar el cumplimiento global de la dimensión, se obtiene un promedio de 3,52, lo que la sitúa dentro de la categoría de Alto Cumplimiento. La desviación estándar de la dimensión es de 1,50 es decir, las respuestas presentan baja dispersión en todos los indicadores y en la dimensión en general, lo que implica una alta confiabilidad de las respuestas; además, presenta un coeficiente de variación del 42,60 %, lo que sugiere que, aunque hay una percepción relativamente homogénea sobre el desarrollo del programa, existen diferencias en la forma en que los docentes evalúan ciertos aspectos, especialmente en la medición de resultados y en la gestión de costos.

Tabla 3.
Indicadores de las Fases del Programa – Aplicación con Docentes.

Puntuación de alternativas	Análisis de contexto		Identificación de necesidades		Formulación de objetivos		Planificación del programa		Ejecución		Evaluación		Costes	
	Fa	%	fa	%	fa	%	Fa	%	fa	%	fa	%	fa	%
1	16	16,67	17	13,28	17	17,71	15	15,63	11	17,19	22	22,92	9	14,06
2	12	12,50	9	7,03	11	11,46	13	13,54	8	12,50	10	10,42	13	20,31
3	9	9,38	12	9,38	3	3,13	8	8,33	7	10,94	8	8,33	11	17,19
4	19	19,79	46	35,94	17	17,71	18	18,75	9	14,06	23	23,96	26	40,63
5	40	41,67	44	34,38	48	50,00	42	43,75	29	45,31	33	34,38	5	7,81
Total	96	100	128	100	96	100	96	100	64	100	96	100	64	100
\bar{x} del indicador	3,57		3,71		3,71		3,61		3,58		3,36		3,08	
Categoría del indicador	Alto Dominio		Alto Dominio		Alto Dominio		Alto Dominio		Alto Dominio		Moderado Dominio		Moderado Dominio	
σ del indicador	1,53		1,36		1,59		1,53		1,57		1,59		1,23	
Dispersión	Baja		Baja		Baja		Baja		Baja		Baja		Baja	
CV del indicador	42,93%		36,60%		42,85%		42,36%		43,92%		47,26%		39,81%	
\bar{x} de la Dimensión	3,52													
Categoría de la Dimensión	Alto Dominio													
σ de la Dimensión	1,50													
Dispersión	Baja													

σ del indicador	1,24	1,23	1,11	1,09	1,22	1,13	1,26
Dispersión	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
CV del indicador	34,64%	34,85%	28,12%	28,24%	32,87%	30,33%	35,76%
\bar{x} de la Dimensión	3,70						
Categoría de la Dimensión	Alto Dominio						
σ de la Dimensión	1,19						
Dispersión	Baja						
CV de la Dimensión	32,24%						

Nota. Elaboración propia.

Los resultados demuestran un reconocimiento generalizado por parte de docentes y estudiantes del cumplimiento de las fases del programa, permitiendo así afirmar que, en la gestión de orientación educativa, los programas tienden a pasar por las fases planteadas por Bisquerra y Álvarez (2018) que favorecen la acción orientadora, partiendo de un análisis del contexto e identificación de necesidades y terminando en la evaluación del programa y el análisis de los costos del mismo. Lo anterior, coincide con lo afirmado por Cobos (2022) que plantea que el proceso debe darse de forma secuencial y debe incluir la evaluación de su impacto.

Este último aspecto, es precisamente uno de los menos valorados por parte de los docentes, lo cual sugiere que posiblemente existan dificultades para llevar a cabo la evaluación dentro de las instituciones educativas, reconociendo que, los centros escolares podrían no tener claro cuál sería el curso de acción tras la implementación de programas de orientación escolar, al no lograr establecer de manera clara si éstos han sido eficaces (Bisquerra, 1992), tanto en sus resultados, como en todas las fases de proceso (Bisquerra y Álvarez, 2018).

Seguidamente, la fase de costes del programa ha sido la menos valorada por parte de docentes y estudiantes, lo cual deja en evidencia que es probable que los recursos asignados a la acción orientadora podrían no ser suficientes ya sea, por la falta de asignación presupuestaria desde la dirección o por la ausencia de recursos para estos procesos por lo que es necesario optimizar la distribución de recursos para garantizar una implementación más efectiva y equitativa; esto coincide con lo encontrado por De la Guardia (2023) afirmando que es indispensable la asignación y optimización de recursos disponibles para la gestión de la orientación, incluyendo los recursos personales como parte fundamental para garantizar la eficacia del proceso.

Fases como la formulación de objetivos y la planificación del programa son unas de las mejor valoradas por la muestra de docentes y estudiantes, considerando ambos procesos como los ejes centrales para establecer cursos de acción, estableciendo un proceso secuencial con metas claras que son conocidas por los miembros de la comunidad educativa (Bisquerra y Álvarez, 2018); este elemento es fundamental y se convierte en la piedra angular, ya que podría afirmarse a partir de los resultados, que las Instituciones Educativas reconocen el porqué de las estrategias y acciones que se implementan desde la orientación educativa, teniendo claro quiénes son los que participan en ella.

En general, los resultados sugieren que, desde la perspectiva de los estudiantes y los docentes, la gestión de orientación educativa se implementa de manera efectiva en sus distintas fases, aunque podrían considerarse estrategias para el mejoramiento continuo y el fortalecimiento de la gestión de orientación educativa teniendo en cuenta que ninguno de los indicadores se encuentra en la categoría de “muy alto dominio”. Además, es importante promover la equidad en la asignación de recursos y asegurar que tanto docentes como estudiantes perciban de manera uniforme el impacto del programa, lo cual le brindaría mayor credibilidad al proceso de orientación.

Conclusiones

El nivel de cumplimiento en los indicadores de las fases del programa de orientación escolar, destaca que tanto docentes como estudiantes reconocen un proceso estructurado en distintas etapas con un orden lógico definido, que abarca desde el análisis del contexto hasta su implementación, lo cual se ve reflejado en el resultado de alto dominio en esta dimensión. En particular, las fases de definición de objetivos y planificación de programas son altamente valoradas por la comunidad educativa, lo que sugiere una comprensión compartida de la hoja de ruta de estas intervenciones. Sin embargo, los resultados evidencian que las fases de evaluación y costes requieren mayor atención, lo que podría indicar obstáculos en su implementación o incertidumbre sobre las acciones posteriores. Para fortalecer estas fases, es esencial establecer estrategias que garanticen su adecuada ejecución, clarificando su desarrollo desde la planificación del programa y asegurando una distribución eficiente de los recursos para la orientación educativa, así como mecanismos efectivos para evaluar el impacto de las acciones implementadas. Es importante, además, preservar estas dos fases- evaluación y costes- como etapas específicas dentro del proceso y no diluirlas en otras, ya que esto podría estar contribuyendo a que se desdibujan en la práctica de la orientación en las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Editorial Boixareu Universitaria. <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/b1b3aa4cb0411f13ddab5d8c5447b6cbf39b773c.pdf>
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2018). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos* (2ª ed.). Wolters Kluwer España. <https://051021h1y-y-https-elibro-net.umecit.metaproxy.org/es/ereader/umecit/63186?page=78>
- Briceño, C. (2024). Convivencia escolar. Perspectivas desde la orientación educativa. *Tsafiqui: Revista científica en ciencias sociales*, 14(1), 7-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9406389>
- Cardona, M., Osorio, L., Pérez, M. y Redondo, C. (2021). Orientación escolar en Latinoamérica: una revisión sistemática. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 3(1), 1-20. www.doi.org/10.47666/summa.3.1.11
- Cobos, A. (2022). *Manual de orientación educativa: teoría y práctica de la psicopedagogía*. Narcea Ediciones. <https://051021gub-y-https-elibro-net.umecit.metaproxy.org/es/ereader/umecit/219654?page=81>
- De la Guardia, A. (2023). *¿Hacia dónde se dirige la orientación educativa? Conversaciones y análisis del presente y futuro de la orientación en Canarias* [Tesis de doctorado].

- Universidad de La Laguna.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez Sánchez, A. K., Romero, J., & Escamilla Posadas, K. M. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *EDUCAR*, 55(2), 561–576. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.772>
- García, T. y Fuentes, J. (2023). La orientación escolar con familias en riesgo psicosocial: análisis de la alianza educativa con acogimientos en familia extensa. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 461-470. <https://doi.org/10.5209/rced.83671>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill. <https://www.academia.edu/download/64591365/Metodolog%C3%ADvestigat%C3%B3n.%20Rutas%20cuantitativa,%20cualitativa%20y%20mixta.pdf>
- León, O. G. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. (4 ed.). McGraw-Hill. <https://051023t6g-y-https-elibro-net.umecit.metaproxy.org/es/lc/umecit/titulos/229043>
- Martínez, H. (2012). *Metodología de la Investigación*. Cengage Learning Editores.
- Martínez, M., Martínez, M., y Sánchez-Martí, A. (2024). Centros de Referencia en Orientación Educativa en Cataluña. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 35(3), 179–196. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40939>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Plan Nacional de Orientación Escolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Pezzenati, D. (2021). Los equipos de orientación escolar en el nivel medio. Análisis de su funcionamiento en una escuela secundaria de gestión pública y otra de gestión privada de la provincia de Buenos Aires. *Diálogos Pedagógicos*, 19(37), 53-75. [https://doi.org/10.22529/dp.2021.19\(37\)05](https://doi.org/10.22529/dp.2021.19(37)05)
- Pirez, Y., García, J., y Cabanes, L. (2024). Programa de intervención para la formación de intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes del colegio universitario. *Opuntia Brava*, 16(3), 377–389. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/2192>
- Rodríguez, N. y Gallardo, K. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 31(2), 7–18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Tahull, J. (2025). Orientación educativa en la sociedad posmoderna: estrategias para navegar en la complejidad y la incertidumbre. *Revista Internacional De Desarrollo Humano Y Sostenibilidad*, 2(1), 117-133. <https://doi.org/10.51660/ridhs21253>
- Torres, G. (2021). Reflexión sobre los antecedentes y retos de la orientación escolar en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 5-27. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.5-27>
- Vargas, A., Mayoral, P., y Cano, M. (2023). Identidad del profesional de la orientación educativa en el contexto colombiano: rol, funciones y posicionamientos. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 34(2), 7–28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38062>