




## Psicólogos educacionales chilenos: en transición al enfoque indirecto de intervención

### *Chilean Educational Psychologists: In Transition to an Indirect Intervention Approach*

-  **Rodolfo Soto** | Universidad de Barcelona, España
-  **Marta Minguela** | Universidad de Barcelona, España
-  **Javier Onrubia** | Universidad de Barcelona, España

**Cómo citar:** Soto, R., Minguela, M. y Onrubia, J. (2025). Psicólogos educacionales chilenos: en transición al enfoque indirecto de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, e21, 1-17.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e21.6274>

### Resumen

Algunos estudios señalan que la tarea del psicólogo educacional chileno se encuentra en transición de un enfoque directo de intervención a uno indirecto. Para profundizar en la comprensión de dicha transición, en un contexto de avance hacia una escuela inclusiva, esta investigación examina los focos y formas de relación entre psicólogo y docente en sesiones típicas de trabajo conjunto. Se realizó un estudio de casos múltiples analizando la actividad conjunta en siete sesiones, correspondientes a cuatro díadas o grupos psicólogo-docente. Los resultados muestran que las sesiones incluyeron focos diversos, propios tanto de un enfoque directo de intervención como de un enfoque indirecto, y que las formas de relación entre psicólogo y docente fueron, en general, escasamente colaborativas, distanciándose así de un enfoque indirecto. De ahí que fomentar una relación colaborativa entre psicólogos y docentes aparezca como elemento clave para promover la transición de los psicólogos hacia un enfoque indirecto.

**Palabras clave:** educación inclusiva, asesoramiento, psicología educativa, cooperación educacional

### Abstract

Studies have noted that Chilean educational psychologists are transitioning from a direct intervention approach to an indirect one. For a deeper understanding of this transition, within the context of a shift towards inclusive schooling, this research explores the focus areas and relationships between psychologists and teachers in typical joint work sessions. A multiple case study was conducted to analyze joint activity over seven sessions involving four psychologist-teacher dyads or groups. The results show that the sessions included a variety of areas of focus, characteristic of both direct and indirect intervention approaches, and relationships between psychologists and teachers generally showed little collaboration,



representing a departure from an indirect approach. Consequently, fostering collaborative relationships between psychologists and teachers appears to be key to supporting psychologists' transition toward an indirect approach.

**Keywords:** inclusive education, counselling, educational psychology, educational cooperation



## I. Introducción

La educación inclusiva supone promover la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, con sus diversas características y necesidades, en los contextos educativos ordinarios. Ello requiere una transformación de contextos, que permita atender a todo el alumnado por medio de las ayudas disponibles en el aula, más que proporcionar respuestas fuera de ese contexto diseñadas para ciertos “tipos” de estudiantes (Ainscow, 2020; Florian y Pantic, 2017; Slee y Tait, 2022).

Se entiende que la figura del psicólogo educacional puede contribuir a la transformación del contexto educativo en una dirección inclusiva; para ello es necesario que el profesional adopte un determinado enfoque de intervención, centrándose en ciertos contenidos y adoptando una cierta posición y rol respecto a los agentes educativos, en particular respecto a los docentes.

La intervención de los psicólogos educacionales puede responder a dos enfoques contrastados: un enfoque directo y un enfoque indirecto (Conoley et al., 2020; Noell, 2010; Rosenfield, 2022). En un enfoque directo, el psicólogo educacional provee o prescribe la intervención, poniendo el foco en el estudiante para tratar de paliar sus déficits. Ello le ubica en una posición jerárquica sobre los docentes, en que el conocimiento especializado del psicólogo se considera el único relevante para la intervención. En este enfoque, la actuación del psicólogo no busca transformar los entornos educativos ordinarios, lo que limita su potencialidad desde una perspectiva inclusiva. En contrapartida, en el enfoque indirecto, el psicólogo proporciona un servicio a los docentes para que sean ellos quienes implanten las mejoras: la intervención se orienta, por tanto, a la mejora de los contextos de enseñanza y aprendizaje por medio de un trabajo colaborativo con los agentes educativos, de manera que estos últimos generen las condiciones óptimas para el bienestar y el éxito académico del conjunto del alumnado (Conoley et al., 2020; Newman et al., 2017). En este caso, al ser el aula ordinaria y las ayudas que en este marco recibe el alumno el foco prioritario de la intervención, se entiende que los docentes poseen un conocimiento especializado relevante complementario al del psicólogo, lo que posibilita que ambos puedan corresponsabilizarse de la situación (Newman e Ingraham, 2017). El foco en el contexto de aula y la relación colaborativa entre psicólogo y docentes hacen de este enfoque indirecto una aproximación mucho más potente para que el psicólogo educacional pueda contribuir a la transformación del contexto educativo en una dirección inclusiva.

De acuerdo con esta caracterización, lo que define las intervenciones del psicólogo con los docentes como parte de un enfoque indirecto no es la mera existencia de reuniones entre psicólogo y docentes, sino el foco de esas reuniones en la mejora de las prácticas ordinarias de aula y la adopción de un rol colaborativo del psicólogo con el profesorado. Este rol supone la co-construcción de las mejoras de las prácticas educativas entre asesor y docentes y la corresponsabilización de ambos a lo largo del proceso, más que el mero intercambio de información (Newman y Rosenfield, 2024).

El enfoque directo de intervención dominó la psicología educacional como profesión en sus orígenes (Mulser y Naser, 2020). Actualmente ambos enfoques coexisten en la práctica de los psicólogos educacionales (Reynolds, 2020; Rosenfield, 2022; Szulevicz y Tanggaard, 2017), asociándose típicamente a tareas de evaluación del alumnado (enfoque directo) o asesoramiento colaborativo (indirecto) (Conoley et al., 2020). Al mismo tiempo, autores como Noell (2010), Rosenfield (2013) y Szulevicz y Tanggaard (2017) identifican un proceso de evolución, aún en desarrollo, hacia un mayor peso del enfoque indirecto de intervención.

En este marco, el trabajo del psicólogo educacional desde un enfoque directo de intervención ha recibido múltiples cuestionamientos, especialmente desde una mirada inclusiva. Así, se ha señalado que el enfoque directo somete este trabajo a un cierto



encapsulamiento, aislación y atomización (Concha et al., 2015). Además, sitúa las posibilidades de cambio, en general, fuera del aula regular (López et al., 2014), exclusión que puede generar efectos negativos en la autoestima y autonomía del estudiante (López, 2014). Frente a ello, el enfoque indirecto de intervención, con el asesoramiento colaborativo como función prototípica, es concebido como una respuesta apropiada a la creciente diversidad en las aulas (Hatzichristou y Rosenfield, 2017), por su potencial para apoyar la mejora de las prácticas educativas ordinarias con una orientación inclusiva.

En el contexto chileno aún se evidencia una predominancia del enfoque directo en el trabajo de los psicólogos educacionales. Ello se traduce en una extensiva ejecución de acciones remediales y clínicas (Jarpa-Arriagada et al., 2020; Salinas-Cerda et al., 2022), desarticulada de la labor de otros agentes educativos (Concha et al., 2015). Entre las condiciones que mantienen esta tendencia se halla la presión ejercida por profesores y autoridades de la escuela (García et al., 2012), al responsabilizar al psicólogo de tratar a estudiantes "fuera de la norma", contribuyendo a que el profesorado pueda eludir una participación activa ante estas problemáticas (Cárcamo et al., 2020). Esta presión se intensifica por la falta de definiciones claras de las funciones del psicólogo educacional en Chile que orienten su labor (Ossa, 2015).

A pesar de ello, se identifican en Chile algunos signos de una transición hacia un enfoque indirecto de intervención. Concretamente, se ha constatado una disminución de la tarea diagnóstica y una realización sustancial (aunque todavía secundaria) de funciones asesoras (Salinas-Cerda et al., 2022). Asimismo, se reconocen diversos espacios de trabajo colaborativo entre psicólogos y enseñantes, como aquellos asociados con los equipos de integración escolar o con la figura del encargado de convivencia escolar, entre otros (Baltar et al., 2012; Concha et al., 2015). Además, se evidencia una cierta apertura por parte de los docentes a corresponsabilizarse en el diseño de apoyos en el aula (Muñoz et al., 2015). Aun así, las prácticas de asesoramiento no parecen estar cimentadas en un modelo o estrategia conceptual que las guíe sistemática e integralmente (Soto et al., 2022).

El presente trabajo busca analizar cómo se está llevando a cabo esta transición, y en qué aspectos la labor de los profesionales está tomando elementos de los distintos enfoques en un contexto de avance hacia una escuela más inclusiva. Para ello, se usó como instrumento el análisis de las formas de actividad conjunta entre psicólogos y docentes en sus sesiones de trabajo. Este análisis explica cómo se está concretando en la interacción entre los participantes el foco de esas sesiones y el rol que el psicólogo adopta en ellas. A partir de ello, se pretende comprender mejor hasta qué punto o en qué aspectos las sesiones recogen elementos asociados a un enfoque directo o indirecto de intervención.

Así, el estudio tiene por objetivo registrar y analizar la actividad desarrollada en diversas sesiones entre psicólogos y docentes que reflejan formas habituales de trabajo de los psicólogos educacionales en Chile, para responder las preguntas de investigación:

1. ¿En qué focos se centra la actividad conjunta en las sesiones registradas? ¿Con qué enfoque de intervención se pueden asociar estos focos?
2. ¿Cómo se concreta el abordaje de los focos previamente identificados en la interacción entre asesores y asesorados? ¿Con qué enfoque de intervención se pueden asociar estas formas de relación y de interacción?

Comprender mejor estas cuestiones permitiría apoyar mejor la transición de un enfoque directo de intervención a uno indirecto; identificar elementos que favorezcan esta transición, y diseñar y conducir procesos formativos y profesionales que promuevan una escuela más inclusiva.



## II. Método

La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, que permitió considerar el contexto natural de grupos e individuos (Johnson y Christensen, 2020) y analizar sus acciones en este contexto (Creswell y Poth, 2018).

Se utilizó un diseño de estudio de casos múltiples, siendo los casos díadas o grupos (psicólogo educacional-docente) que realizaron procesos de trabajo conjunto en los cuales los psicólogos educacionales actuaban como asesores y los profesores como asesorados. Los cuatro casos estudiados se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Casos de estudio

Caso	Escuela	Asesores	Asesorados
1	Pública. Educación parvularia-básica (4-13 años).	Psicólogo educacional. Encargado de convivencia escolar (4 años de experiencia).	- Un profesor jefe (11 años de experiencia). - Un técnico en educación que apoya en el aula (9 años de experiencia).
2	Pública. Educación parvularia-básica (4-13 años).	Psicólogo educacional. Miembro de un Equipo de integración escolar (10 años de experiencia).	- Un profesor de educación especial (20 años de experiencia).
3	Pública. Educación parvularia-básica (4-13 años).	Psicólogo educacional. Miembro de un Equipo de integración escolar (9 años de experiencia).	Tres profesores jefes (10, 13 y 7 años de experiencia). Dos profesores de educación especial (5 y 7 años de experiencia).
4	Particular subvencionada. Educación Especial (6-25 años).	Psicólogo educacional. Miembro de un Equipo multidisciplinario en una escuela de educación especial (7 años de experiencia).	Un profesor de educación especial (8 años de experiencia).

*Nota:* Los profesores jefes son responsables de un grupo curso (coordinación de actividades, vinculación con la familia, seguimiento de estudiantes, realización de tutorías, Orientación y Consejo de Curso...). Los técnicos en educación de apoyo se encargan de asistir los procesos de planificación y enseñanza dirigidos por un profesor en un grupo curso determinado. Los profesores de educación especial son profesores especializados en la atención individual o grupal de estudiantes con discapacidad y en la enseñanza compartida en asignaturas de Lenguaje y Matemáticas.

En los tres primeros casos, el trabajo conjunto psicólogo-asesorado remite a grupos clase ordinarios con estudiantes heterogéneos, que incluyen un pequeño número de estudiantes con discapacidad intelectual (dos por grupo) y con necesidades educativas especiales transitorias, como dificultades específicas de aprendizaje, funcionamiento intelectual límite o trastornos por déficit de atención (cinco por grupo). En el caso 4, el grupo clase de referencia lo forman estudiantes de 16 a 25 años con discapacidad intelectual.

Para establecer las sesiones de asesoramiento a registrar en cada uno de los casos, se solicitó a los psicólogos que identificaran sesiones de asesoramiento y trabajo colaborativo con los docentes que consideraran como prototípicas o características de su quehacer. La Tabla 2 presenta la información relativa a las sesiones registradas. Las sesiones observadas corresponden a espacios de asesoramiento del psicólogo a los docentes establecidos en cada escuela, delimitados como espacios de intercambio y trabajo conjunto entre el psicólogo y los docentes participantes. Su objetivo es el seguimiento y planificación conjunta de respuestas educativas en relación con los grupos-clase de referencia. El rol de "asesor" y "asesorado" es, en este sentido, el mismo en todos los casos, y no cambia en función de los perfiles del profesorado participante. Del mismo modo, los contenidos de la



sesión no se vertebran en torno a necesidades específicas de perfiles de estudiantes concretos, sino al desarrollo de las prácticas de aula de referencia en cada momento.

Tabla 2. Sesiones registradas

Sesión	Duración	Participantes	Contenidos de la sesión
<b>Caso 1</b>			
1	0:47:01	Asesor 1, Asesorado 1.1	Seguimiento de casos de estudiantes (con baja asistencia o participación, con baja autoestima, enfermedad/fallecimiento de madre de estudiante) y propuestas de intervención.
2	0:38:38	Asesor 1, Asesorado 1.1 Asesorado 1.2	Seguimiento de casos de estudiantes y propuestas de intervención. Propuesta de participación en reunión de revisión de asistencia.
<b>Caso 2</b>			
1	0:49:50	Asesor 2, Asesorado 2	Seguimiento de casos de estudiantes (de contexto socioeconómico bajo, con dificultades educativas, un estudiante con atención psiquiátrica) y propuestas de intervención. Diseño de actividades educativas con estudiantes sobre la temática de "emociones".
<b>Caso 3</b>			
1	1:06:27	Asesor 3, Asesorado 3.1 Asesorado 3.2 Asesorado 3.3 Asesorado 3.4	Seguimiento de clases realizadas y estrategias pedagógicas. Asistencia/conexión de estudiantes. Propuesta de reunión de apoderados. Seguimiento del caso de un estudiante con bajo compromiso familiar.
2	1:26:57	Asesor 3, Asesorado 3.1 Asesorado 3.2 Asesorado 3.3 Asesorado 3.5	Seguimiento de clases realizadas y estrategias pedagógicas. Asistencia/conexión de estudiantes. Seguimiento de casos de estudiantes con dificultades educativas (p. e., en lectura o matemáticas) y propuestas de intervención.
3	1:21:14	Asesor 3, Asesorado 3.1 Asesorado 3.2 Asesorado 3.3 Asesorado 3.4	Seguimiento de clases realizadas y estrategias pedagógicas. Asistencia/conexión de estudiantes. Propuesta de reunión de apoderados.
<b>Caso 4</b>			
1	1:21:43	Asesor 4, Asesorado 4	Planificación de actividades, evaluaciones y material para implementar en el taller laboral con estudiantes con dificultades de regulación emocional y para comprender actividades virtuales. Seguimiento del caso de un estudiante que ingresa a primer empleo.

El registro audiovisual de las sesiones de asesoramiento fue el instrumento de producción de datos primario de esta investigación. De forma complementaria se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada participante antes de las sesiones, que se utilizaron para comprender mejor el contexto y objetivos de las sesiones, apoyando así el análisis de los registros audiovisuales.

Todos los participantes dieron su consentimiento informado para formar parte del estudio. Se destacó especialmente a los participantes el interés por conocer sus formas de interacción habitual, tratando de minimizar sesgos debidos al registro.

Para el análisis de las sesiones, se aplicó la técnica del análisis de la interactividad, la cual resulta adecuada para profundizar en las formas de organización de la actividad conjunta en contextos educativos diversos, entre ellos, contextos de asesoramiento colaborativo (Coll et al., 2008; Onrubia et al., 2022;), mediante la identificación y caracterización de los segmentos de interactividad (SI) que forman las sesiones registradas. Coll et al. (2008) definen los SI como "formas específicas de organización de la actividad conjunta" (p. 46), y



señalan dos criterios para su identificación: los patrones de actuación de los participantes y el contenido temático de sus intervenciones. La identificación de SI permite, por tanto, identificar la secuencia de "partes" o fragmentos a través de la cual psicólogo y docentes asesorados van interactuando a lo largo de cada una de las sesiones registradas, y los patrones de actuación y el contenido de esa interacción en cada uno de estos fragmentos. Tras la identificación de los SI, se determinaron conjuntos o bloques de segmentos de interactividad [BSI] formados por aquellos SI que compartían determinadas funciones o finalidades globales. Igualmente, se llevó a cabo una detección de sub-bloques de segmentos de interactividad [SBSI], que se caracterizaron por disponer de la función global que define al bloque y, además, presentar cierta peculiaridad respecto a los demás sub-bloques.

El procedimiento de análisis se adhirió a la estrategia de codificación colaborativa formulada por Smagorinsky (2008) para optimizar la consistencia del proceso, basada en el consenso sistemático entre codificadores.

### III. Resultados

#### 3.1 Tipos y bloques de SI identificados: focos de intervención en las sesiones analizadas

En el conjunto de los datos analizados, se identificaron 65 tipos distintos de SI, que configuran otras tantas formas de organizar la actividad conjunta entre asesor y asesorados. Estos 65 tipos pueden agruparse en cinco grandes grupos o bloques de segmentos de interactividad (BSI): 1) SI centrados en la gestión de la propia sesión de asesoramiento (BSI1); 2) SI centrados en la entrega de información en torno a casos individuales (BSI2); 3) SI centrados en la entrega de información sobre estudiantes concretos, particularmente en relación con su asistencia a clase (BSI3); 4) SI centrados en el rol de las familias de los estudiantes y la preparación de intervenciones al respecto (BSI4); y 5) SI centrados en aspectos pedagógicos relacionados con las actividades que se desarrollan en las clases (BSI5). La Tabla 3 recoge estos BSI y ofrece datos de su frecuencia y duración en las sesiones analizadas.

Tabla 3. Bloques de segmentos de interactividad identificados en las sesiones analizadas

Bloques de segmentos de interactividad	Función	F (SI)	%F (SI)	T	%T	M (SI)
BSI1 de Gestión de la sesión de asesoramiento	Establecer las condiciones de organización para facilitar el inicio, curso y cierre de la sesión de asesoramiento.	12	11.4	0:17:09	3.8	0:01:26
BSI2 de Discusión/intercambio entre psicólogo y docentes sobre casos individuales	Entrega/intercambio de información sobre la situación o las intervenciones realizadas alrededor de casos individuales.	35	33.3	2:32:18	33.8	0:04:21
BSI3 de Discusión/intercambio entre psicólogo y docentes sobre algunos estudiantes concretos	Entrega/intercambio información de un grupo específico de estudiantes, especialmente sobre su asistencia a clases.	9	8.6	0:27:14	6	0:03:02
BSI4 de Preparación conjunta entre psicólogo y docentes	Tratar problemáticas relacionadas con el rol de	12	11.4	1:04:50	14.4	0:05:24



Bloques de segmentos de interactividad	Función	F (SI)	%F (SI)	T	%T	M (SI)
de una reunión con apoderados	los padres de los estudiantes de referencia, y preparar una reunión con ellos para abordarlas					
BSI5 de Seguimiento y planificación conjunta entre psicólogo y docentes de actividades en clase	Tratar aspectos pedagógicos directamente relacionados con las actividades llevadas a cabo en el aula o que serán implementadas.	37	35.2	3:09:17	42	0:05:07

Nota: F(SI) da cuenta de la cantidad de SI que se agrupan en cada BSI. %F(SI) representa el porcentaje que tiene dicha cantidad en el total de SI identificados. T simboliza el tiempo total en el cual se desarrollan esos SI. %T refleja el porcentaje que tiene el tiempo total del BSI en el conjunto completo. M(SI) representa el promedio de tiempo que tienen los SI asociados al BSI.

De acuerdo con la Tabla 3, los BSI que dominan en las sesiones, con una presencia ampliamente superior al resto tanto en términos de frecuencia como de tiempo, son dos: el BSI5, centrado en la discusión-intercambio entre psicólogo y docentes sobre las actividades de clase del alumnado y cuyos SI constituyen algo más del 35% del total de SI identificados y ocupan el 42% del tiempo de las sesiones; y el BSI2, centrado en la discusión-intercambio entre psicólogo y docentes sobre casos individuales, cuyos SI constituyen algo más del 33% de los SI identificados y ocupan casi el 34% del tiempo.

Estos dos tipos dominantes de BSI reflejan actuaciones contrapuestas en términos del enfoque de intervención, en particular en cuanto al foco en que la discusión entre los participantes ubica la intervención del psicólogo. Así, en los SI del BSI5, este foco se sitúa en las prácticas educativas, lo que resulta propio y definitorio de un enfoque indirecto de intervención. En cambio, en los SI del BSI2, el foco se sitúa más bien en estudiantes individuales definidos como “casos” que requieren una atención específica, algo que caracteriza el enfoque directo de intervención. Los resultados obtenidos muestran, por tanto y a este nivel, que la práctica de los psicólogos participantes en las sesiones analizadas refleja y combina, en su conjunto, actuaciones típicas de ambos enfoques de forma bastante equilibrada.

El predominio de estos dos tipos de BSI se mantiene en todos los casos considerados. Sin embargo, el peso relativo de uno y otro presenta diferencias importantes entre casos. Como muestra la Tabla 4, en dos de los casos (Caso 1 y Caso 2), los SI que predominan en las sesiones registradas y analizadas son los que corresponden al BSI2. Estos SI constituyen, en cada uno de estos casos, más del 60% de los SI identificados, ocupando en uno de ellos más del 60% del tiempo total de las sesiones y en el otro casi el 79% de ese tiempo. En los otros dos casos (Caso 3 y Caso 4), en cambio, los SI que dominan son los que corresponden al BSI5. En uno de ellos, el predominio es muy amplio (más del 71% de los SI y más del 78% del tiempo de las sesiones) y en el otro es menos acusado (alrededor del 47%, tanto de los SI como del tiempo de las sesiones).

Tabla 4. Frecuencia y duración de los SI correspondientes al BSI2 y al BSI5 en cada uno de los casos

	BSI2 de Casos individuales				BSI5 de Actividades en clase			
	F (SI)	%F (SI)	T	%T	F (SI)	%F (SI)	T	%T
Caso 1	14	63.64	01:07:18	78.5	0	0	00:00:00	0
Caso 2	11	61.11	00:30:40	61.5	3	16.67	00:13:51	27.8
Caso 3	7	13.72	00:38:30	16.4	24	47.06	01:51:38	47.7
Caso 4	3	21.43	00:15:50	19.4	10	71.43	01:03:48	78



### 3.2 Sub-bloques de segmentos de interactividad y SI más representativos en cada BSI: patrones de actuación conjunta en torno a los diversos focos de intervención

La Tabla 5 recoge los sub-bloques de segmentos de interactividad que aparecen en cada uno de los BSI identificados. Estos sub-bloques incorporan SI que, compartiendo la función principal del BSI, perfilan de manera específica esta función, concretando en mayor medida cómo esa función se lleva a cabo. La Tabla 5 muestra, además de los sub-bloques identificados, su presencia, en términos de frecuencia y tiempo.

Tabla 5. Sub-bloques de segmentos de interactividad

Sub-bloques de segmentos de interactividad	F (SI)	%F (SI)	T	%T	Media del T (SI)
BSI1A de Estructuración de la sesión de asesoramiento	7	6.7	0:10:18	2.3	0:01:28
BSI1B de Acogida de vivencias personales del asesorado	5	4.8	0:06:51	1.5	0:01:22
BSI2A de Entrega e intercambio de información	22	21	1:09:06	15.3	0:03:08
BSI2B de Entrega de información e interpretación	3	2.9	0:24:20	5.4	0:08:07
BSI2C de Propuestas de intervención	6	5.7	0:42:25	9.4	0:07:04
BSI2D de Procedimientos de aplicación de instrumentos	3	2.9	0:14:41	3.3	0:04:54
BSI2E de Presentación de material	1	1	0:01:46	0.4	0:01:46
BSI3A de Estudiantes concretos	9	8.6	0:27:14	6	0:03:02
BSI4A de Propuesta concreta	9	8.6	0:47:52	10.6	0:05:19
BSI4B de Reunión específica	1	1	0:03:50	0.9	0:03:50
BSI4C de Crítica a apoderados	2	1.9	0:13:08	2.9	0:06:34
BSI5A de Descripciones de clases	24	22.9	1:55:43	25.7	0:04:49
BSI5B de Planteamiento de dificultades	1	1	0:01:44	0.4	0:01:44
BSI5C de Sugerencias a la planificación	7	6.7	0:51:26	11.4	0:07:21
BSI5D de Herramientas pedagógicas	2	1.9	0:08:02	1.8	0:04:01
BSI5E de Calendarización escolar	3	2.9	0:12:22	2.7	0:04:07

De acuerdo con la Tabla 5, y en referencia a los dos BSI dominantes, encontramos, en ambos casos, sub-bloques de estos BSI que exhiben una presencia claramente mayoritaria. En el caso del BSI2, centrado en casos individuales, el sub-bloque BSI2A, de entrega/intercambio de información sobre los casos, es muy mayoritario en términos de frecuencia y ocupa el 45% del tiempo total del sub-bloque. También tiene una presencia relevante en términos de tiempo, aunque menor, el sub-bloque BSI2C, de propuestas de intervención. En el caso del BSI5, centrado en las actividades de clase, el BSI5A resulta mayoritario tanto en frecuencia como en tiempo.

En el BSI2, por tanto, los sub-bloques de segmentos mayoritarios remiten al intercambio de información sobre los casos y las propuestas de intervención del psicólogo. Ello apunta a un tipo de relación entre psicólogo y docente propia de un enfoque directo de intervención, en que el docente informa sobre el caso individual y el psicólogo entrega su interpretación o informa sobre la intervención que ha realizado, está realizando o realizará fuera del contexto del aula, o en que el psicólogo prescribe algún tipo de actuación al docente; una relación, por tanto, basada en la provisión o la prescripción. Por su parte, en el BSI5, resulta claramente mayoritaria la descripción de las prácticas de aula. Ello apunta a una relación poco colaborativa entre psicólogo y docentes en cuanto a acordar, diseñar o desarrollar nuevas propuestas didácticas y cambios en las prácticas de aula.

Para confirmar o matizar esta interpretación inicial, se presentan detalladamente los patrones de actuación de los SI concretos más típicos y representativos de cada uno de los sub-bloques mayoritarios descritos.



En cuanto al BSI2A, estos SI más típicos y representativos son dos: el SI de “Entrega de información conjunta sobre situación de caso de estudiante” y el SI de “Entrega de información conjunta sobre situación de caso de estudiante y compromiso de intervención”. Las tablas 6 y 7 presentan los patrones de actuación de psicólogo y docentes en cada uno de estos tipos de SI.

Tabla 6. Patrones de actuación en SI de “Entrega de información conjunta sobre situación de caso de estudiante”

Actuaciones típicas del asesor	Actuaciones típicas de los asesorados
<b>Informa sobre situación de estudiante o intervención realizada</b>	
→ Amplía justificando	→ Acepta o amplía justificando
	→ Acepta
→ <b>Acepta</b>	<b>Informa sobre situación de estudiante</b>
	→ Amplía informando

*Nota:* Las actuaciones dominantes de asesor y asesorados (que definen el tipo de segmento) se muestran remarcadas en negrita, no así las actuaciones secundarias (aquellas que pueden o no aparecer). Se utiliza el símbolo “→” para representar las actuaciones sucesivas y el símbolo “/” para las actuaciones simultáneas.

Tabla 7. Patrones de actuación en el SI de “Entrega de información conjunta sobre situación de caso de estudiante y compromiso de intervención”

Actuaciones típicas del asesor	Actuaciones típicas de los asesorados
→Acepta	<b>Informa sobre situación de estudiante</b>
→Acepta	→ Amplía informando
<b>Se compromete con intervención y la justifica</b>	→ Acepta
→Amplía justificando	→ Acepta
<b>Informa sobre intervención realizada</b>	→ Acepta
→Amplía justificando	→ Acepta

En el SI de “Entrega de información conjunta sobre situación de caso de estudiante”, el psicólogo es quien proporciona información alrededor de problemáticas del estudiante e intervenciones realizadas por él. El docente proporciona información con una menor frecuencia. Así, este segmento se centra en el intercambio de información sobre casos de estudiantes específicos, enfocándose en sus problemáticas y en las intervenciones previamente efectuadas por el asesor. Por su parte, en el SI de “Entrega de información conjunta sobre situación de caso de estudiante y compromiso de intervención”, sobresalen patrones de actuación basados en la entrega de información sobre casos de estudiantes e intervenciones realizadas en torno a dichos casos. Además, se incluyen actuaciones típicas del asesor en forma de compromisos de realizar futuras intervenciones y, por ello, su finalidad supone revelar este compromiso.

En conjunto, estos patrones de actuación apoyan nuestra interpretación inicial, en el sentido de que la intervención sobre el caso es llevada a cabo por el psicólogo de manera sustancialmente independiente e individual, dedicándose la interacción con el docente a informar de la intervención realizada o del compromiso de intervenir, y limitando el rol del docente a dar información sobre el caso. Se construye, por tanto, una forma de actuación propia de un enfoque directo de intervención, tanto en lo referente al contenido (“casos” de



estudiantes individuales) como a la relación entre psicólogo y docente (basada en la provisión del servicio por parte del psicólogo).

En cuanto al BS5A, el SI más típico y representativo es el de "Descripción conjunta de clases/evaluaciones/estrategias y comentarios". Los patrones de actuación propios de este SI se recogen en la Tabla 8.

Tabla 8. Patrones de actuación en SI de "Descripción conjunta de clases/evaluaciones/estrategias y comentarios"

Actuaciones típicas del asesor	Actuaciones típicas de los asesorados
→Acepta o amplía describiendo	<b>Describe clase realizada</b>
→Acepta	→ Amplía informando
/Sigue	Describe clase realizada
	→Acepta o amplía describiendo
	→Amplía comentando o amplía describiendo
	→Acepta
Describe clase realizada	
	→ Acepta
→Amplía describiendo o amplía comentando	
	→ Amplía describiendo o acepta
	Comenta clase realizada
→Valida o acepta	
	→Acepta

Se constata en la Tabla 8 que, en este segmento, el foco es la descripción de diferentes clases escolares con sus respectivas actividades pedagógicas. Estas descripciones las presentan habitualmente los docentes y son, por lo general, aceptadas por el psicólogo. Sólo de forma muy puntual el psicólogo realiza actuaciones de descripción de clases. Los comentarios a las descripciones del aula son mayormente positivos por parte de ambos participantes. En el conjunto del SI la participación del psicólogo es típicamente baja.

Estos patrones de actuación confirman que la relación entre psicólogo y docente, aunque se apoya en el intento de crear una representación común de la práctica en el aula y de otorgarle una connotación positiva, resulta escasamente colaborativa en cuanto a hacer avanzar, enriquecer y complejizar dicha representación. Por tanto, este tipo de relación no contribuye a acordar, diseñar o desarrollar de modo colaborativo nuevas propuestas didácticas y cambios en las prácticas de aula. De acuerdo con ello, se puede interpretar que este tipo de actuación responde a un enfoque indirecto de intervención en cuanto a su foco, las actividades y prácticas de aula. Sin embargo, este tipo de interacción no refleja un enfoque indirecto en el plano de la colaboración, ya que se mantiene en un estadio muy incipiente de relación basada en la entrega de información mutua y de comentarios positivos, pero sin avanzar hacia un posterior proceso colaborativo de análisis y revisión de prácticas para su mejora.

#### IV. Discusión

El objetivo del estudio fue registrar y analizar en profundidad la actividad conjunta desarrollada en diversas sesiones (entre psicólogos y docentes) que reflejan formas habituales de trabajo de los psicólogos educacionales en Chile, para explorar si dichas sesiones evidencian un proceso de un enfoque de transición a un enfoque directo y un enfoque indirecto de intervención, y cómo se está llevando a cabo esta transición. En ese marco, se buscó indagar en los focos en que se centraba la actividad conjunta entre



psicólogos y docentes en las sesiones registradas, y en el tipo de abordaje (más o menos colaborativo) de esos focos.

En cuanto a los focos de la actividad conjunta, los resultados obtenidos muestran la presencia tanto de segmentos de interactividad centrados en la entrega de información sobre casos individuales (foco típico de un enfoque directo de intervención) como de segmentos de interactividad centrados en las actividades de clase del alumnado (foco típico de un enfoque indirecto de intervención). Estos focos tienen una presencia bastante equilibrada cuando los casos analizados se consideran en conjunto, si bien su distribución varía sustancialmente entre casos: en dos de ellos, los segmentos centrados en la entrega de información sobre casos individuales son claramente dominantes, mientras que en los otros dos lo son los segmentos centrados en las actividades de clase del alumnado.

Por su parte, y en cuanto al tipo de abordaje (más o menos colaborativo) de esos focos en la interacción entre psicólogo y docentes, los resultados muestran varios aspectos de interés. En primer lugar, y en relación con los segmentos centrados en casos individuales, se constata que la interacción se vertebra en torno a la entrega de información sobre el caso por parte del docente, la entrega de información por parte del psicólogo sobre su interpretación del caso o la intervención que ha realizado, y la propuesta de intervenciones por parte del psicólogo. Todo ello define una relación entre psicólogo y docente basada en la provisión o la prescripción (el psicólogo realiza la intervención sobre el caso o indica al docente la intervención que debe realizar) propia de un enfoque directo de intervención.

Por otra parte, en los segmentos centrados en actividades de clase del alumnado, la relación se basa en la descripción de las prácticas de aula por parte del docente, y la aceptación y validación de esa descripción por parte del psicólogo. Este tipo de relación incluye elementos de escucha y validación que pueden favorecer la colaboración entre psicólogo y docente, pero no pone de manifiesto los elementos de trabajo conjunto, elaboración compartida y corresponsabilidad que requiere una relación plenamente colaborativa.

En conjunto, estos resultados apoyan la consideración de que las sesiones analizadas reflejan una situación de transición entre un enfoque directo y un enfoque indirecto de intervención. Por un lado, se encontró una presencia relevante de prácticas de intervención de los psicólogos educacionales focalizadas en el alumnado individual y basadas en formas de relación de provisión y prescripción de intervenciones por parte del psicólogo, propias de un enfoque directo (Conoley et al., 2020; Noell, 2010). Por otro, se identificó también, con similar presencia, prácticas de intervención de los psicólogos educacionales focalizadas en las actividades de aula, que parecen apostar por una mejora de estas actividades como vía para el mejor bienestar y éxito académico del conjunto del alumnado (Newman et al., 2017).

A este respecto, los resultados obtenidos se alinean con trabajos previos que apuntan la existencia de esta situación de transición, tanto en el conjunto de la intervención de los psicólogos educacionales (Noell, 2010; Rosenfield, 2013; Szulevicz y Tanggaard, 2017) como en el caso de los psicólogos educacionales en Chile (Baltar et al., 2012; Concha et al., 2015). Al mismo tiempo, resultados señalan que, en este proceso de transición, el paso hacia un enfoque indirecto parece llevarse a cabo de manera más clara en cuanto al foco de la intervención que en cuanto a las formas de relación colaborativa entre psicólogo y docentes. En efecto, se identificó una amplia cantidad de segmentos o prácticas de intervención claramente centrados en las actividades de clase pero en los que la relación entre psicólogo y docente se limita a la escucha y aceptación (por parte del psicólogo) de la descripción de las prácticas docentes que entrega el profesorado, quedando aún lejos de un tipo de colaboración basada en un trabajo conjunto de reflexión y análisis de dichas actividades, y de co-construcción de mejoras (Newman e Ingraham, 2017).

Esto apunta a que establecer relaciones colaborativas genuinas, que permitan una auténtica construcción compartida de representaciones cada vez más elaboradas sobre la práctica



en el aula entre psicólogo y docentes, constituye una dificultad sustancial en la transición hacia un enfoque indirecto de intervención. Sin duda, la escucha y aceptación por el psicólogo de la descripción de las prácticas docentes que entrega el profesorado es un elemento necesario para establecer estas relaciones colaborativas, pero no suficiente (Newman y Rosenfield, 2024; Onrubia et al., 2022;).

A este respecto, diversos autores han señalado la dificultad que supone establecer estas relaciones genuinamente colaborativas entre psicólogos educacionales y docentes. Así, se ha subrayado que esta colaboración no es algo que pueda considerarse "dado" por el hecho de abordar juntos determinadas tareas, sino que los contextos de colaboración entre psicólogos y docentes deben construirse y sostenerse en la propia interacción (Collet, 2022). Se han destacado también los aspectos de posicionamiento, poder, identidad y agencia implicados en esta construcción y que pueden afectarla (Hunt, 2019; Robertson et al., 2020). Igualmente, se ha subrayado que este tipo de colaboración supone un delicado equilibrio entre reconocer y tomar en consideración las aportaciones de los docentes, y promover la revisión crítica de las ideas y representaciones sobre la práctica asociadas a esas ideas (Onrubia et al., 2022; Reichenberg y Boyd, 2019). También se ha señalado la necesidad de entender la colaboración como algo que se desarrolla y progresa en el tiempo, y que puede combinar distintos grados de directividad por parte del psicólogo para promover una autonomía cada vez mayor por parte del profesorado (Collet, 2022; Gutkin, 1999; Robertson et al., 2020). Lo anterior ayuda a entender las dificultades que enfrentan los psicólogos educacionales y los docentes para establecer relaciones colaborativas, al tiempo que apunta elementos relevantes para ayudar a progresar hacia ellas.

## V. Conclusiones

Para concluir, consideramos que este trabajo ofrece insumos de interés para apoyar la transición hacia un enfoque indirecto por parte de los psicólogos educacionales: identifica algunos elementos clave en esta transición (los focos de las sesiones de trabajo entre psicólogo y docente, y las relaciones que se establecen entre ellos en el abordaje de esos focos); muestra cómo esos elementos aparecen de manera diferencial en distintas situaciones de práctica en la intervención del psicólogo; establece algunas dificultades específicas a abordar en esta transición (desarrollar relaciones colaborativas que vayan más allá de la escucha y aceptación por parte del psicólogo de las aportaciones de los docentes, promoviendo también la revisión crítica de esas aportaciones, y de las representaciones sobre la práctica docente que vehiculan; pasar de una relación basada en la provisión o prescripción por parte del psicólogo a otra que ofrezca herramientas reflexivas al profesorado para mejorar sus prácticas y desarrollar su autonomía profesional); aporta instrumentos metodológicos (el análisis de la actividad conjunta) que pueden ayudar a analizar las interacciones entre psicólogos y docentes y a comprenderlas en mayor profundidad; y sugiere la necesidad de un modelo o estrategia conceptual que guíe sistemática e integralmente los procesos de asesoramiento colaborativo que se llevan a cabo desde un enfoque indirecto de intervención.

Con todo, el estudio que hemos realizado presenta limitaciones en cuanto al número de casos considerados y de sesiones analizadas en cada caso. En este sentido, los resultados deben considerarse con la debida cautela y deberán ser corroborados o matizados por estudios posteriores que permitan abordar dichas limitaciones.

De acuerdo con los objetivos, el estudio deja abierta la cuestión de cuándo se da un enfoque predominantemente directo o indirecto de intervención, o una mayor transición de uno a otro. Nuestros datos no parecen apoyar que las formas de interacción asociadas a uno u otro enfoque se encuentren supeditadas a los cargos concretos desempeñados por los asesores y asesorados involucrados, o a las características de los estudiantes. Así, por



ejemplo, profesores tanto de educación regular como especial participaron en procesos de intervención vertebrados por un enfoque directo e indirecto. Pese a ello, será necesario que estudios posteriores profundicen en este ámbito. Otras dos cuestiones nos parecen especialmente relevantes para su profundización: la primera es la necesidad de explorar de manera sistemática las formas de actividad conjunta que se producen en los distintos tipos de escenarios en que psicólogos educacionales y docentes se encuentran y reúnen, que se vinculen a distintas funciones o tareas atribuidas institucionalmente o desde la administración educativa a los psicólogos (Baltar et al., 2012; Concha et al., 2015); y la segunda es la necesidad de profundizar en la interacción colaborativa entre psicólogos educacionales y docentes mediante el análisis de los recursos o estrategias discursivas que el psicólogo emplea para promover esa colaboración (Onrubia et al., 2022; Soto et al., 2023; Newman y Rosenfield, 2024).

---

### Contribución de autoría

**Rodolfo Soto:** conceptualización (34%), adquisición de financiación, curación de datos (50%), análisis formal (34%), investigación, metodología (34%), redacción de borrador original (34%), redacción: revisión y edición (34%).

**Marta Minguela:** conceptualización (33%), curación de datos (25%), análisis formal (33%), metodología (33%), supervisión (50%), redacción de borrador original (33%), redacción: revisión y edición (33%).

**Javier Onrubia:** conceptualización (33%), curación de datos (25%), análisis formal (33%), metodología (33%), supervisión (50%), redacción de borrador original (33%), redacción: revisión y edición (33%).

### Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

### Fuente de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Programa de Becas / Beca de Doctorado en el Extranjero BECAS CHILE 72200341.

---

### Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.

<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Baltar, M. J., Carrasco, C., Jensen, D., Villegas, C. y Tapia, N. (2012). El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo de trabajo. *Revista de Psicología*, 21(2), 187-213. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.25842>

Cárcamo-Vásquez, H., Jarpa-Arriagada, C. G. y Castañeda-Díaz, M. T. (2020). Duplas psicosociales. Demandas y desafíos desde la visión de los profesionales que intervienen en las escuelas de la Región de Ñuble. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24646w/T2\\_R02.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24646w/T2_R02.pdf)



Collet, V. S. (2022). *The gradual increase of responsibility model for mentoring & coaching*. TFSC Publications and Presentations.

Concha, J., Ríos, A., Risso, J. y Rojas, D. (2015). *Una lectura del estado actual del quehacer de la Psicología y la diversidad en tres casos de establecimientos municipales de la región de Valparaíso*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Conoley, J. C., Powers, K. y Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: why hasn't school psychology realized its promise? *School Psychology, 35*(6), 367-374.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000404>

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry y research design*. Sage.

Florian, L. y Pantić, N. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: inclusive education for each and every learner. En L. Florian y N. Pantić (Eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling. Issues for research and practice* (pp. 9-20). Springer.

García, C., Carrasco, G., Mendoza, M. y Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: un proceso de co-construcción. *Estudios Pedagógicos, 38*(2), 169-185.  
<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2823>

Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology, 37*(2), 161-190. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00003-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00003-5)

Hatzichristou, C. y Rosenfield, S. (2017). Consultation services in educational settings: a global perspective. En C. Hatzichristou y S. Rosenfield (Eds.), *The international handbook of consultation in educational settings* (pp. 3-10). Routledge.

Hunt, C. S. (2019). Professional learning as breaking away: discourses of teacher development within literacy coaching interactions. *Literacy Research and Instruction, 58*(3), 123-141. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1588436>

Jarpa-Arriagada, C. G., Escobar, C., Guíñez, L. y Salazar, K. (2020). Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre las acciones profesionales realizadas en establecimientos municipalizados, Chillán, Chile. *Calidad en la Educación, 52*, 111-134.  
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.700>

Johnson, R. B. y Christensen, L. (2020). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.

López, V. (2014). Discriminación y segregación: efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(2), 69-83. [https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8\\_2\\_005/671](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_005/671)

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación, 363*, 256-281.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

Mulser, R. M. y Naser, S. C. (2020). The roles and responsibilities of school psychologist in promoting child rights. En B. K. Nastasi, S. N. Hart y S. C. Naser (Eds.), *International handbook on child rights and school psychology* (pp. 65-80). Springer.

Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas, 14*(3), 68-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>



- Newman, D. S. e Ingraham, C. L. (2017). Consultee-centered consultation: contemporary perspectives and a framework for the future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1175307>
- Newman, D. S., McKenney, E. L. W., Silva, A. E., Clare, M., Salmon, D. y Jackson, S. (2017). A qualitative metasynthesis of consultation process research: what we know and where to go. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 13-51. <https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1127164>
- Newman, D. S. y Rosenfield, S. A. (2024). *Building competence in school consultation: a developmental approach*. Routledge.
- Noell, G. H. (2010). Empirical and pragmatic issues in assessing and supporting intervention implementation in schools. En G. G. Peacock, R. A. Ervin, E. J. Daly y K. W. Merrell (Eds.), *Practical handbook of school psychology. Effective practices for the 21st century* (pp. 513-527). The Guilford Press.
- Onrubia, J., Roca, B. y Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: an analysis of a facilitator's discourse strategies. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Ossa, C. (2015). ¿Qué es y qué hace el psicólogo educacional? Una mirada crítica para una propuesta compleja. En S. Martínez, D. Opazo, C. Ossa, C. Pereira y C. Vásquez (Eds.), *Enfoques psicosociales emergentes. Abriendo rutas desde lo local* (pp. 125-176). Universidad del Bío-Bío.
- Reichenberg, J. S. y Boyd, F. B. (2019). The functions of consonance and dissonance in the dialogue of secondary-level literacy coaching. *Teacher Development*, 23(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1518848>
- Reynolds, C. S. (2020). Progress will come in the balancing of needs: professional desires, consumer demand, and why we have to specialize. *School Psychology*, 35(6), 451- 452. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000411>
- Robertson, D. A., Padesky, L. B., Ford-Connors, E. y Paratore, J. R. (2020). What does it mean to say coaching is relational? *Journal of Literacy Research*, 52(1), 55-78. <https://doi.org/10.1177/1086296X19896632>
- Rosenfield, S. (2013). Consultation in the schools —are we there yet? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(4), 303-308. <https://doi.org/10.1037/a0035652>
- Rosenfield, S. (2022). Strengthening the school in school psychology training and practice. *School Psychology Review*, 51(6), 785-794. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1993032>
- Salinas-Cerda, J. P., Villablanca, A. E., Sandoval, J. A. y Ossa, C. J. (2022). Caracterización laboral de psicólogos noveles en educación de la región del Biobío, Chile. *UCMaule*, (62), 79-105. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.62.79>
- Slee, R. y Tait, G. (2022). *Ethics and inclusive education. Disability, schooling and justice*. Springer.
- Smagorinsky, P. (2008). The method section as conceptual epicenter in constructing social science research reports. *Written Communication*, 25(3), 389-411. <https://doi.org/10.1177/0741088308317815>
- Soto, R., Minguela, M., Onrubia, J., González, V. y Sorribes-Cabrerizo, J. (2022). Fases del asesoramiento psicopedagógico: representaciones de psicólogos educacionales de Chile, España y Panamá. En A. Paz, V. Figueroa y E. J. Rodríguez (Coords.), *Libro de Actas del 2do*



*Congreso Caribeño de Investigación Educativa. Nuevos paradigmas y experiencias emergentes* (pp. 138-144). INFODOSU.

Soto, R., Minguela, M. y Onrubia, J. (2023). Usos del lenguaje por parte del asesor en procesos de asesoramiento psicoeducativo: una revisión de alcance de dos décadas. *Pensamiento Educativo*, 60(1), 1-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.9>

Szulevicz, T. y Tanggaard, L. (2017). *Educational psychology practice. A new theoretical framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-44266-2>