

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



“Sellar un tubo de escape”: Creencias docentes sobre el rol de la psicología escolar en la escuela pública y privada

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

Ariadna Yolanda Jesus Quintanilla Rodriguez

Asesora:

Dra. María Angélica Pease Dreibelbis

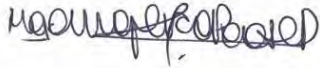
Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, María Angélica Pease Dreibelbis, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la Tesis titulada “Sellar un tubo de escape”: Creencias docentes sobre el rol de la psicología escolar en la escuela pública y privada del/de la autor(a) Ariadna Yolanda Jesus Quintanilla Rodriguez dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 09%. Así lo consigna el reporte del software Turnitin el 22/10/ 2024.
- He revisado con detalle dicho reporte, así como la Tesis, y no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 22 de octubre del 2024

| | |
|---|--|
| Apellidos y nombres de la asesora: Pease Dreibelbis María Angélica | |
| DNI: 07879967 | Firma: |
| ORCID: 0000-0003-2645-4580 |  |

A mi Ariadna adolescente y sus sueños por ser psicóloga

Que la esperanza por una educación de calidad y al alcance de la mayoría sea siempre su motivación para seguir adelante



Agradecimientos

Escribir ha sido, por mucho tiempo, la forma en la que más disfruto compartir lo que siento. Esta tesis, además de ser lo que más orgullo me ha traído al escribir, responde a un proceso arduo no solo de investigación, sino de mi formación como psicóloga.

Y en este proceso, muchos/as de ustedes han sido parte.

Quisiera iniciar agradeciendo a mi familia. A mi mamá, Anamelba, por alentar cada uno de mis sueños, celebrar mis logros y sostenerme cuando más lo necesitaba. Me emociona poder llamarte colega. A mi papá, Raúl, porque lo que se hereda no se hurta; gracias por inculcarme tu convicción por un país mejor. A mi hermano, Camilo, por creer siempre en mí y animarme a emprender nuevos rumbos. Sepan que cada uno de ustedes son los pilares de mi vida.

A las amigas que me brindó la vida. Gracias Sofía, Laura y Nicole, por haber sido la mejor compañía que pude pedir durante la carrera. Aprendo y sigo aprendiendo mucho de ustedes, sobre todo ahora como psicólogas. Gracias Daniela y Natalia, por estar desde el colegio y haberme visto crecer como profesional. Qué alegría tenerlas por tantos años.

A quienes hicieron posible esta tesis. Laura, estuviste aquí desde el día uno. Gracias por acompañarme en cada conversación, delimitación de tema, codificación y tematización. Tu ojo crítico y sugerencias han sido invaluable. Juan Luis, gracias no solo por apoyarme en el contacto y acceso a las escuelas, sino por escucharme hablar infinidad de veces sobre la tesis y convencerme de que podía con esto y más.

A mi asesora, Nani. Quizás no calculas el inmenso soporte que has significado en todo este proceso. Eres, sin duda, una de mis mayores referentes sobre qué clase de psicología quiero hacer. Gracias por tu apoyo infinito y por confiar en mí y en mi desarrollo profesional. Me alegra llamarte no solo mi asesora de tesis, sino mi amiga y confidente también.

Finalmente, muchas gracias a las escuelas que me abrieron sus puertas para conversar sobre la psicología escolar y su importancia en la creación de contextos de bienestar. En especial, gracias a las y los siete docentes que me ofrecieron parte de su valioso tiempo para construir juntos este estudio. Compartir con ustedes me ha hecho valorar aún más su labor. Gracias por la preocupación genuina que tienen por sus estudiantes y por velar por su bienestar.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar las creencias sobre el rol de la psicología escolar en docentes de nivel secundario de una escuela pública y de una privada. Para ello, se utilizó un abordaje cualitativo y un diseño de análisis temático, a partir de los cuales se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete docentes. Estas, de manera específica, permitieron analizar sus creencias en torno a la psicología escolar y a la interacción docente-psicólogo(a) escolar. Los resultados revelan que las y los docentes conocen qué es la psicología escolar, saben cómo definirla y cuáles son sus funciones, pero reconocen que estas no pueden ser cumplidas en su totalidad en tanto no existan las condiciones para ello. Por otro lado, identifican que la psicología escolar actúa como mediadora y facilitadora de la labor docente, mas muestran un posicionamiento ambivalente frente a la misma. Si bien consideran que su apoyo es importante, solicitan que cada quien tenga su espacio y no sentirse fiscalizados o evaluados en su labor. Finalmente, se concluye que las creencias docentes se ubican en dos planos: lo que es y lo que debería ser no solo el psicólogo(a) escolar, sino su manera de interactuar con el equipo docente. Aquello que separa ambos planos, entonces, sería la ausencia de cambios estructurales para el esclarecimiento de las funciones del psicólogo escolar y la presencia de equipos psicopedagógicos más fortalecidos; es decir, que cuenten con más de un psicólogo en la escuela.

Palabras clave: *psicología escolar, psicología educativa, creencias docentes*

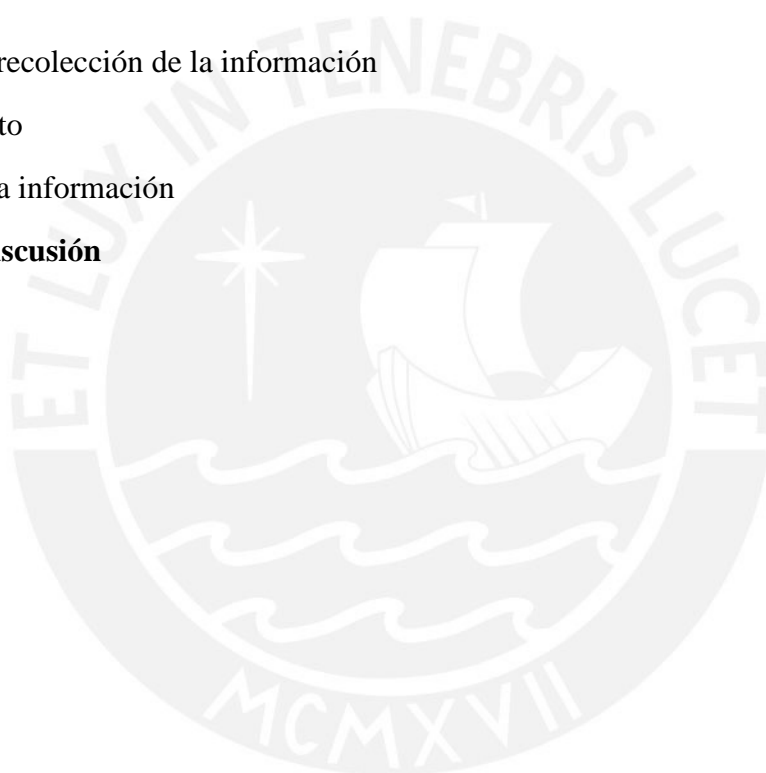
Abstract

The aim of this research was to explore beliefs about the role of school psychology in secondary school teachers from a public and a private school. For this purpose, a qualitative approach and a thematic analysis design were employed, conducting semi-structured interviews with seven teachers. These, specifically, provided notions about the participants' beliefs towards school psychology and the teacher-school psychologist interaction. The results reveal that teachers understand what school psychology is, know how to define it, and are aware of its functions. However, they acknowledge that these functions cannot be fully realized without the necessary conditions. Furthermore, teachers identify school psychology as a mediator and facilitator of their work, but they display an ambivalent stance towards it. While they consider the support valuable, they request that each party maintain their own space and avoid feeling scrutinized or evaluated in their work. Finally, it is concluded that teachers' beliefs regarding school psychology are located on two levels: what it is and what it should be, not only the school psychologist, but also the interaction with the teaching staff. The gap between these two levels appears to be the lack of structural changes needed to clarify the school psychologist's functions and the need for a stronger educational support team, which includes having more than one psychologist in the school.

Keywords: *school psychology, educational psychology, teacher beliefs*

Tabla de contenidos

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| La psicología en el contexto escolar | 3 |
| Discusiones sobre el rol de la psicología en el contexto escolar | 5 |
| Creencias docentes | 7 |
| Creencias docentes sobre el rol de la psicología escolar | 9 |
| Método | 12 |
| Participantes | 12 |
| Técnicas de recolección de la información | 15 |
| Procedimiento | 15 |
| Análisis de la información | 16 |
| Resultados y Discusión | 17 |
| Conclusiones | 33 |
| Referencias | 36 |
| Anexos | 44 |



Introducción

A lo largo de su historia, la psicología ha demostrado ser una disciplina capaz de orientar, promover y facilitar la salud mental de los individuos en distintos contextos. Ello se evidencia en la vasta nomenclatura disponible para referirse a sus áreas de especialización (Harrsch, 2005). Esto último, por un lado, ha permitido diferenciar las necesidades de los grupos con los que se trabaja; sin embargo, por otro lado, ha dificultado procesos de delimitación teórica de la identidad de las y los psicólogos en sus diferentes campos de aplicación. El caso de la psicología en el contexto escolar, por ejemplo, es uno de los que mayor debate ha generado a lo largo de los años, pues se ha cuestionado no solo *qué es*, sino *qué hace* dentro de la comunidad educativa (Anderman, 2011; Beltrán & Pérez, 2011).

Dicho debate, además de dar pie a discusiones sobre el objetivo, responsabilidades y foco de estudio de la psicología en el contexto escolar, ha suscitado vacíos en su definición, pues la mayoría de literatura al respecto concluye en que existe una crisis identitaria vigente hasta la fecha (Barraza, 2015; Beltrán & Pérez, 2011; Coll et al., 2001; Figueroa et al., 2020; Ossa, 2011; Selvini et al., 1990). De acuerdo a Figueroa et al. (2020), esto resulta problemático, en tanto los vacíos para definirla resultan en interpretaciones diversas, sostenidas en el desconocimiento de la complejidad de la labor de las y los psicólogos en el contexto escolar. De este modo, la labor que terminan cumpliendo en la comunidad educativa es aquella solicitada por diversos actores, cuyas directrices, cuando no existe normativa que las respalde, se sostienen en lo que *consideran* que es su labor.

En el Perú, la Ley General de Educación N° 28044 incorporó recientemente, a inicios del 2018 y por medio de la modificación del Artículo 3 de la Ley N° 30797, la presencia del psicólogo escolar como actor en la comunidad educativa. Asimismo, describe su labor como la de un soporte para que el resto de actores en la institución educativa pudieran orientar al estudiantado en aspectos asociados a su desarrollo cognitivo y socioemocional (Congreso de la República del Perú, 2018). Dicha definición, si es observada con detalle, da cuenta de una mirada centrada en el estudiantado como receptor exclusivo de la orientación e intervención psicopedagógica. De acuerdo a Onrubia & Minguela (2020), lo descrito corresponde a una de las principales consecuencias de la crisis identitaria de la psicología en el contexto escolar, pues se dejan de lado otros ámbitos de intervención como el institucional, docente, familiar y comunitario; los cuales han demostrado ser fundamentales para su labor (Coll et al., 2001).

Las funciones de las y los profesionales de la psicología en el contexto escolar, por ende, no están amparadas por la jurisprudencia peruana. Ello, a largo plazo, ha generado dos

principales efectos: i) escasez de delimitación de funciones y ii) el no reconocimiento de su labor en áreas macro de la institución (Guzmán, 2015; Lago et al., 2012). En el caso peruano, así como en el resto de países de la región (Barbosa, 2012; Ossa, 2011; Ossa, 2015), esto resulta preocupante, en tanto las problemáticas circunscritas a la escuela y sus integrantes requieren de ser atendidas de manera integral, en todos los niveles y actores (Onrubia & Minguela, 2020). De no ser así, problemáticas como el acoso escolar; la discriminación por motivos de raza, género, clase o neurodivergencia; la falta de cooperación con las y los educadores; la dificultad de relaciones con la familia; o la ausencia de contenidos con enfoque de justicia social en el currículo escolar (Sullivan et al., 2022; Salinas-Quiroz et al., 2015) no podrán ser atendidas de manera eficaz.

Según el portal web SíSeVe del Ministerio de Educación [MINEDU], en el 2022 se registraron 7539 casos de acoso escolar, siendo el 64% producido entre escolares del nivel secundario. Si bien existen normativas que definen los pasos a seguir ante dichas situaciones, como la Guía para Prevenir y Atender el Acoso Escolar o los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes; no se señala un rol específico que deban cumplir las y los profesionales en psicología en cooperación con el resto de integrantes de la comunidad educativa. Por el contrario, se propone un rol de agente externo ante el cual derivar la orientación psicológica de quienes agreden y son agredidos; es decir, un rol fuera del espacio escolar (MINEDU, 2017; MINEDU, 2018a).

Caso similar es el de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Pese a reconocerse la necesidad de actuar de manera integral y en cooperación con profesionales de la psicología, el rol de estos últimos es descrito principalmente como responsable de realizar evaluaciones psicopedagógicas que puedan ser posteriormente utilizadas como recursos para la adaptación curricular (MINEDU, 2010). De esta manera, las acciones de las y los psicólogos, aunque consideradas como parte fundamental de un conjunto de acciones para la inclusión, nuevamente no terminan por explicitar que sea un actuar que vaya más allá del nivel del alumnado, en tanto no se menciona su involucramiento en procesos de adaptación de contenidos o metodologías.

Sobre la incorporación de contenidos que velen por la justicia social en la educación, se encuentra el ejemplo de la Educación Sexual Integral (ESI) en el currículo escolar. De acuerdo a los Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica (MINEDU, 2021), se reconoce la necesidad de una acción conjunta entre el total de integrantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, psicólogos, familias,

instituciones). De esta manera, se busca incidir en los componentes de identidad y corporalidad; autonomía y autocuidado; pensamiento crítico y comportamiento ético; y afectividad y relaciones interpersonales (MINEDU, 2021). No obstante, las funciones correspondientes a las y los psicólogos en la escuela no han sido desarrolladas en directrices específicas desde el MINEDU, como sí es el caso de las y los docentes, quienes cuentan con una guía para implementar la ESI dirigida específicamente a cómo intervenir por medio de programas de tutoría y atenciones focalizadas (MINEDU, 2021).

Es posible señalar, entonces, que el rol de las y los psicólogos en el contexto escolar es reconocido en diversas directrices y normativas en las que se define su labor frente a problemáticas vinculadas a la escuela y sus integrantes. Sin embargo, es también notoria la ausencia de una mirada que las y los considere como miembros de la comunidad educativa con posibilidad no solo de actuar, sino de incidir en ella a niveles estructurales y aquellos más allá del estudiantado. Esto último ha suscitado diversas discusiones teóricas respecto a cuál debería ser el rol de las y los psicólogos en la escuela, pues ha sido un área de debate constante dentro de la psicología.

La psicología en el contexto escolar

Históricamente, la psicología en la escuela ha recibido diversas denominaciones, siendo *psicología educativa* y *psicología escolar* utilizadas en la literatura y en el diálogo cotidiano de manera indistinta (Barbosa, 2012). Dicha alternancia de términos tiene sus bases en los inicios de la psicología, en donde, de la mano de Thorndike como el denominado padre de la psicología educativa, se funda el apartado 15 de la *American Psychological Association* (APA), destinado a preocuparse por cómo las personas aprenden contenidos escolares (Beltrán & Pérez, 2011). En esta primera etapa, que abarca desde el siglo XIX hasta comienzos del siglo XX, se buscaba entender las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje, así como el diseño y administración de instrumentos para el diagnóstico y tratamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales (Ossa, 2011). En ese entonces, el término *psicología educativa* respondía a la influencia de Thorndike, quien, con su entrenamiento en psicología experimental, promovió un enfoque basado en la medición objetiva del aprendizaje mediante técnicas de modificación de conducta (Hothersall, 1984).

A mediados del siglo XX, la denominada psicología educativa comenzó a enfrentarse a sus primeros cuestionamientos sobre su definición. Así, de acuerdo a Beltrán & Pérez (2011), estuvo a punto de perder relevancia como apartado de la APA, pues carecía de campo propio y su objeto de estudio era absorbido por otras divisiones como las de Evaluación o

Personalidad. Ello daría inicio a una segunda etapa, en donde a los contenidos previamente mencionados se le añade aquellos vinculados a aspectos emocionales y socio afectivos no solo de estudiantes con dificultades, sino de todo el estudiantado (Barraza, 2015). Al mismo tiempo, se incluyen problemáticas que tienen lugar fuera de la escuela y se va proliferando la idea de una psicología en la escuela no limitada al diagnóstico y tratamiento de “estudiantes problema”. Es en esta etapa en donde comienza a señalarse su labor como correspondiente a la *psicología escolar*, producto de la consolidación de la disciplina y el surgimiento de movimientos por la salud mental (Ossa, 2011).

La tercera etapa en la historia de la psicología en la escuela se ubica entre los años de 1950 hacia finales del siglo XX. En esta, se comienza a considerar la importancia de que las y los docentes reciban formación sobre los avances de la psicología en el área, de modo que puedan integrarlos en su metodología e interacción en el aula (García et al., 2012). Dicho cambio e incorporación es definido por Beltrán & Pérez (2011) como una etapa de eclosión en la que se da un poderoso despegue de la disciplina a nivel de incorporación de modelos alternativos de teorías cognitivas, ecológicas y sistémicas.

Sin embargo, pese a que actualmente la psicología en el contexto escolar se encuentra en su cuarta etapa —y por ende se esperaría que continúe con su proceso de consolidación—, diversos autores han comenzado a cuestionar los contenidos de su verdadera identidad, pues esta sigue careciendo de precisión y delimitación (Anderman, 2011; Arredondo e Iturra, 2002; Coll et al., 2001; Coll, 2006; Onrubia & Minguela, 2020). En ese sentido, en esta etapa es importante definir y diferenciar aquellos términos que a lo largo de su historia se utilizaron y siguen utilizando como equivalentes: *psicología educativa* y *psicología escolar*.

De acuerdo a Arvilla et al. (2011), la psicología educativa es aquella rama de la psicología encargada de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo, para lo cual emplea teorías sobre cómo los individuos adquieren conocimiento y procesos cognitivos subyacentes. Su área de desenvolvimiento, entonces, no solo se reduce a los espacios de educación formal —caracterizados por contar con directrices o reglamentos para la construcción del conocimiento (currículos)—, sino a aquellos de educación no formal e informal, como lo son las actividades extracurriculares o espacios de sensibilización para la conciencia social (Argibay & Celorio, 2005; Ojeda, 2017). De este modo, supone una subdisciplina capaz de actuar en numerosos contextos (Figuroa et al., 2020), como lo sería a nivel de empresas, instituciones del estado, escuelas, espacios comunitarios, entre otros.

La psicología escolar, por otro lado, surge como una sub-subdivisión de la psicología educativa (Barbosa, 2012), pues supone el campo de acción práctico de las y los psicólogos

educativos dentro de la escuela. En ese sentido, se ubicaría en la dimensión técnico-práctica y técnico-proyectiva de la psicología educativa, dejando para esta última la dimensión teórico-explicativa encargada de elaborar teorías para la explicación de los procesos educativos (Onrubia & Minguela, 2020). Del mismo modo, es la psicología escolar la encargada de establecer prácticas educativas enriquecedoras, así como estrategias y modelos de planificación e intervención, para lo cual se sostiene en las investigaciones y teorías validadas desde la psicología educativa (Hernández, 2007). La psicología escolar, entonces, se encuentra inserta en la psicología educativa, sobre la cual se basa para optimizar procesos de escolarización y de interacción con el resto de integrantes de la comunidad educativa (Barbosa, 2012; Coll et al., 2001; Coll, 2004; Figueroa et al., 2020; Hernández, 2007).

Discusiones sobre el rol de la psicología en el contexto escolar

De acuerdo a Beltrán & Pérez (2011), la dificultad para definir la naturaleza de la psicología en la escuela ha devenido en la falta de consenso respecto a cuáles deberían ser sus roles y campos de acción asignados. Ello estaría generando un fenómeno de apiñamiento de funciones, las cuales surgen de manera circunstancial, basadas en lo que se cree que debería ser la labor desde la psicología y con la expectativa de sean cumplidas sin incidir en el sistema institucional (Coll et al., 2001; Dapieve & Lieberknecht, 2014; De Sousa, 2021; Ossa, 2011; Selvini et al., 1990). Dicho punto de partida ha permitido que desde la literatura se desarrollen los términos *modelo asistencial* y *modelo educacional constructivo* para referirse a las principales perspectivas que existen en la labor de las y los psicólogos en el contexto escolar (Onrubia & Minguela, 2020).

Respecto al modelo asistencial, recibe esta denominación debido a su objetivo principalmente reactivo; es decir, de actuación frente a situaciones consideradas como problemáticas o que requieren de alguna intervención directa (Figueroa et al., 2020; Hernández, 2018). Desde esta perspectiva se considera necesario identificar al estudiantado “diferente” o que “dificulta” el desarrollo normativo de las clases en el aula; por ejemplo, estudiantes con problemas de aprendizaje, problemas de conducta o algún diagnóstico de salud mental (De Sousa, 2021; Sabnis & Newman, 2022). Por ello, presenta un campo de acción limitado, pues se centra en la intervención con el estudiante como único involucrado, para quien propone respuestas educativas sostenidas en la segregación del mismo; es decir, ayudas especiales fuera de la esfera del aula ordinaria (García, 2019; Ojeda, 2017).

En contraparte, se encuentra el modelo educacional constructivo, el cual resulta escaso en la mayoría de escuelas (Onrubia & Minguela, 2020). Desde esta perspectiva, el

objetivo de la psicología en la escuela deja de lado el componente reactivo para priorizar aquel preventivo y enriquecedor. Para ello, busca intervenir en las problemáticas no solo del estudiantado como sujeto individual, sino del resto de actores en la comunidad educativa, como administrativos, docentes, familias y aliados estratégicos (González-Benito, 2018). Otra de sus características es que dicha intervención se realiza sin buscar alejar a las y los estudiantes de su contexto de aprendizaje, por lo que se descartan alternativas como la asignación de “aulas especiales”, derivación exclusiva a centros de evaluación, asignación de etiquetas de aprendizaje, entre otros (Coll et al., 2001; Coll et al., 2004). De esta manera, es una psicología consciente de la necesidad de interactuar en niveles más altos del sistema educativo, pues busca incidir a niveles estructurales como colaborador en los contenidos del currículo escolar (Figuerola et al., 2020; Guzmán, 2015).

El modelo educacional constructivo, entonces, es aquel que facilita la interacción entre las y los psicólogos y la comunidad educativa con el propósito de disminuir las barreras para el aprendizaje de todo el estudiantado (Ossa, 2011). Desde esta perspectiva, se han desarrollado propuestas sobre cómo agrupar sus funciones de acuerdo al nivel de intervención y las competencias necesarias en cada uno de ellos. Así, las competencias transversales son las de evaluación, intervención, investigación y asesoramiento, necesarias para el desempeño óptimo en los niveles de intervención (Barraza, 2015). Estos últimos estarían sostenidos en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979) y se dividirían en cinco: institucional, docente, estudiantado, familias y comunidad (Onrubia & Minguela, 2020; Salinas-Quiroz, 2015). De esta manera, se busca incidir en los diferentes sistemas involucrados en el desarrollo de las y los estudiantes; para lo cual se requiere el uso transversal de competencias. A nivel institucional, las y los psicólogos se encargarían de participar en la planificación del proyecto educativo de la escuela, la revisión periódica del currículo escolar y la organización de recursos para el funcionamiento de la institución (Guzmán, 2015). En este nivel, se espera que intervengan desde la búsqueda de los valores de la justicia social, para lo cual es necesario que se le permita incidir en el sistema de la escuela (Dapieve & Lieberknecht, 2014; Sullivan et al., 2022). Respecto al equipo docente, el principal rol sería brindar soporte al diseño y desarrollo de metodologías de aula. Sobre ello, se espera que el rol de las y los psicólogos en la escuela sea el de un amigo crítico (Figuerola et al., 2020); es decir, como un ente orientador que señala aspectos que requieren ser observados, pero sin performar un papel de “encargado de la inspección de las y los docentes.

En el ámbito del estudiantado, se reconoce la importancia de integrar a aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje, conducta o relación con el grupo. Para ello, se

propone la colaboración entre la evaluación psicopedagógica y el diseño de planes personalizados, lo que permite intervenir en dichos estudiantes sin que se les excluya del resto del aula, sino adaptándola a sus necesidades (González-Benito, 2018; Onrubia & Minguela, 2020). Las intervenciones, sin embargo, no son solo en el estudiantado que se enfrenta a determinadas barreras en la escuela, sino en la totalidad del aula. En ese sentido, se reconoce que cada estudiante es diferente y que, por ende, es necesario pensar en una acción educativa que considere su diversidad de características, habilidades, formas de aprender, procedencias, entre otros aspectos (Sabnis & Newman, 2022; Ysseldyke et al., 2009).

Por último, se encuentran los niveles vinculados con la familia y la comunidad. A diferencia del modelo asistencial, en el modelo educacional constructivo se reconoce la influencia del contexto en el desarrollo de las y los estudiantes en la escuela (Salinas-Quiroz, 2015). Entonces, dada la dificultad para el involucramiento de las familias en la escuela, las y los psicólogos buscan promover relaciones que faciliten el trabajo con las mismas, de modo que tengan un rol activo en el desenvolvimiento de sus hijos e hijas (Onrubia & Minguela, 2020). En la misma línea, a nivel comunitario se busca trabajar de manera conjunta con el resto de actores de la comunidad, de modo que puedan identificarse recursos necesarios para el bienestar del estudiantado (Rosenfield, 2022; Sullivan et al., 2022).

Creencias docentes

Una de las principales conclusiones sobre el rol de la psicología escolar es que se encuentra sostenido en las creencias del resto de actores educativos sobre *qué es y qué hace* (Onrubia & Minguela, 2020; Ossa, 2011, Selvini et al., 1990). Las creencias son organizadores mentales de información, al igual que las percepciones, actitudes o representaciones sociales (Morales et al., 2006). Estas son definidas como el conjunto de proposiciones que sostienen y dirigen las acciones del individuo, independientemente de si se tiene conciencia expresa o no sobre ellas (Borg, 2001). De acuerdo a Ortega (1986), las creencias no transitan por el camino de lo que es pensado conscientemente, sino que actúan de manera latente y cumplen su principal función de moldear la manera en la que la información es captada. Esto se debe a que son estructuras densas constituidas desde una edad temprana y posteriormente validadas en sí mismas, pues son asumidas como verdades absolutas que reducen el esfuerzo cognitivo y destinan sus recursos a la confirmación de aquellas que las preceden (Morales et al., 2006; Pajares, 1992).

Las creencias funcionan a través de un sistema, descrito por Alcock (1995), que explica la consistencia de las mismas. En ese sentido, las creencias, al ser un tipo de

organizador de información, inician su interacción mediante la selección de información pre existente en el ambiente. Posteriormente, modelan la información en función de aquellos intereses y preocupaciones propios del individuo, para luego combinar esta información modelada con otras informaciones ya acumuladas en la memoria. Todo este proceso conduce a la producción de creencias nuevas, que son mayormente congruentes con las creencias que ya poseía la persona de manera previa. Mediante este sistema, las acciones futuras de los individuos estarán orientadas por estructuras de creencias que se van reafirmando en sí mismas, al margen de que sean correctas o no (Morales et al., 2006; Silva & Corona, 2020).

Siendo que las creencias se validan en sí mismas por medio del sistema descrito, no requieren de fundamentos científicos externos para ser admitidas como reales; por ello, pueden enfrentarse sin dificultad a argumentos del entorno que busquen contradecirlas (Ramírez et al., 2009). En cuanto a su composición, las creencias constan de tres componentes. El primero, de tipo cognitivo (conocimiento adquirido); el segundo, afectivo (generador de emociones); y el tercero, conductual (redireccionador de la acción) (Silva & Corona, 2020). Al respecto, Pajares (1992) realiza énfasis en el componente afectivo, pues señala que este tipo de organizadores mentales está relacionado con aquellas preferencias e inclinaciones del sujeto, las cuales habrían sido desarrollados en procesos de socialización, aprendizaje asociativo e interacción social.

En suma, las creencias vendrían a ser aquellos organizadores mentales que se forman tempranamente en el individuo mediante la interacción con el entorno. En la misma línea, poseen una importante carga afectiva, pues se sostienen en información que no necesariamente es corroborada como certera, sino en aquella que surge de procesos de validación en sí mismas. Ello, entonces, daría cuenta de su capacidad para modelar la información pre existente en el entorno de acuerdo a sus propias nociones subjetivas. Dicha capacidad, no obstante, podría resultar similar a la de otros organizadores mentales, como las concepciones o representaciones sociales.

Atendiendo la necesidad por diferenciarlos, Porras (2019) realizó una diferenciación teórica, la cual señala que existe una línea muy delgada que separa a las creencias de las concepciones, pero que son estas últimas estructuras mentales constituidas por “creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, y gustos” (Thompson, 1992, p. 130 como se citó en Porras, 2019). Entonces, las concepciones permitirían describir la organización con la que las personas entienden e interactúan con determinados fenómenos. Por otro lado, se encuentran las representaciones sociales, las que suponen el nivel más macro de organizadores mentales y una categoría pluriparadigmática en

la que convergen ideas, creencias, concepciones, valores y paradigmas paradigmáticos que permiten interpretar la realidad y hacer comprensible la realidad física y social (Pérez et al., 2013, pp. 47 como se citó en Porras, 2019).

La manera en la que las creencias organizan la información ha sido estudiada en diversos actores, siendo las y los docentes uno de los principales. Al respecto, las creencias docentes suponen organizadores mentales que dirigen la manera en la que se filtra la información y cómo se entienden las dinámicas en la escuela, el rol del equipo docente, el desempeño de las y los estudiantes, entre otros aspectos (Borg, 2001; Clark, 1988; Holtz, 2009; Pajares, 1992). Dichas proposiciones, en tanto son subjetivas, se nutren no solo de la propia experiencia de las y los docentes, sino de quienes son o fueron sus colegas; o por información obtenida en su formación, la literatura o medios de comunicación (Calderhead & Robson, 1991; Eraut, 1985; Goodman, 1988 como se citaron en Pajares, 1992). En relación con sus efectos, las creencias docentes dirigen la manera en la que se concibe a la educación, las estrategias pedagógicas para el aprendizaje, la interacción con estudiantes o el propósito de la escuela en general (Sabarwal et al., 2022).

Creencias docentes sobre el rol de la psicología escolar

La mayoría de investigaciones sobre creencias docentes responden a temáticas como la educación inclusiva (Escobar et al., 2020; Hodge et al., 2018; Rihter & Potočnik, 2022), la interculturalidad (Aragona-Young & Sawyer, 2018; De Wet & Gubbins, 2011; Lundberg & Brandt; 2023), la enseñanza de las matemáticas (Del Carmen et al., 2023; Samuelsson & Samuelsson, 2016; Vesga & De Losada, 2018), el enfoque de género en la educación (Plaza et al., 2013; Piedra et al., 2014, Rodríguez & Pease, 2020) y la incorporación de contenidos en el currículo escolar (Contreras, 2008; Cortez et al., 2013; Muzakkir et al., 2022). Todas ellas coinciden en que los sistemas de creencias que tienen las y los docentes influyen en su desenvolvimiento en el aula, en tanto modelan en gran magnitud la manera en la que se relacionan no solo con sus estudiantes, sino con el resto de actores educativos. No obstante, estos últimos no han sido explorados con la misma magnitud.

La relación entre la Psicología Escolar y la Educación ha sido descrita como compleja de delimitar. Si bien debería existir una complicidad ideológica entre ambas dado el contexto escolar que comparten (Bock, 2003 como se citó en Baltar et al., 2012), lo cierto es que existen fronteras entre las y los profesionales de ambas disciplinas, sobre todo cuando surgen sentimientos de fiscalización de su desempeño. En esa línea, en un estudio realizado por Baltar et al. (2012) se identificaron creencias docentes sobre las y los psicólogos escolares.

Por un lado, se reconoce que su labor es diferenciada y catalogan a las y los psicólogos como más abstractos, con conocimientos distintos a los suyos. Por otro lado, se identificaron tensiones cuando se encuentran en contextos de asesoramiento, pues señalaron que las y los psicólogos escolares no conocen qué es lo que “verdaderamente” pasa en el aula ni comprenden sus problemáticas a cabalidad.

En contextos latinoamericanos, Pereira et al. (2017) indagaron en las concepciones docentes sobre el rol de la psicología escolar. Así, encontraron una marcada dificultad para definir el rol de las y los psicólogos en la escuela, pues se le reconocía como un especialista, que a la vez es auxiliar y que solo debe intervenir cuando es esencial. En esa línea, se consideraba que su actuación es principalmente individualizada y con el estudiantado, en cuya interacción se le atribuyeron funciones de resolución de problemas. Resultados similares se hallaron en un estudio sobre representaciones subjetivas de las y los maestros sobre la psicología escolar de Ancer et al. (2011), quienes consideran que el principal rol de esta última es apoyar en la detección de casos problemáticos y posteriormente facilitar un informe diagnóstico diferencial del estudiante. Adicionalmente, se espera que sean quienes canalicen dichos estudiantes a profesionales externos de psicología clínica, neurología, terapia de lenguaje u ocupacional, entre otros.

En contextos europeos, las investigaciones han concluido en panoramas análogos, pero con ligeros matices. Por ejemplo, en un estudio de Gilman & Medway (2007), se halló que el 71% de docentes participantes creía que la función predominante de las y los psicólogos escolares correspondía al asesoramiento, mientras que serían las y los consejeros escolares quienes brindan servicios como consejería, intervención durante crisis o desarrollo curricular. En la misma línea, en la investigación de Mägi & Kikas (2009) se diferencian las figuras de *consejería escolar* y *psicología escolar*, siendo la primera más asociada al intercambio de sesiones de consejería con estudiantes que lo requieran; mientras que la segunda a la evaluación o asesoramiento para las prácticas educativas. De esta manera, si bien en dichos contextos se reconoce que las y los psicólogos escolares pueden tener funciones distintas a las asistenciales, esto respondería a la presencia de la figura del consejero escolar, quien estaría encargado de *intervenir* en casos problemáticos.

Las creencias docentes sobre el rol de la psicología escolar impactan en las expectativas sobre el actuar de las y los psicólogos; y por ende en cuáles son las funciones que terminan desempeñando en la escuela, con qué actores interactúan o la prioridad que se le asigna a determinadas acciones (Valdés, 2005). Así, la mayoría de creencias docentes dan cuenta de una perspectiva desde el modelo asistencial de la psicología escolar, en tanto la

conciben como encargada de dar respuesta frente a problemáticas, mas no de intervenir en niveles estructurales del sistema educativo. En esa misma línea, resultaría importante indagar en tales creencias en contextos latinoamericanos, pues gran parte de estudios realizados corresponden a contextos occidentales o indagan en organizadores de información distintos a las creencias. Para ello, dado que las creencias no pueden ser observadas o medidas, la exploración de las mismas se da a través del discurso de los actores; es decir, a través de la inferencia de lo que *hacen o dicen* (Llinares, 1996 como se citó en Silva & Corona, 2020).

Ahora bien, en el Perú, el imaginario común sobre la situación de las escuelas del país sugiere diferencias entre el sector público y privado, siendo este último asociado con una “mayor calidad educativa”. Dichas creencias, si bien se sostienen en la expansión y el crecimiento de la educación privada en los últimos años, parecieran basarse más en criterios como la pensión escolar y el nivel socioeconómico de las familias en lugar de un contraste objetivo entre lo público y privado (MINEDU, 2018b). En realidad, de lo que existe evidencia es de la heterogeneidad de la educación privada (clasificadas en bajo, medio, alto y muy alto costo), lo que genera escenarios en los que se encuentra bien respaldada y aquellos en los que no (MINEDU, 2018b; Sanz, 2014).

Dicha heterogeneidad, entonces, resulta interesante de explorar en relación con las creencias del equipo docente respecto a la psicología escolar, considerando si pertenecen al sector público o privado. Ello, en respuesta a que si bien existe una normativa que exige que la totalidad de escuelas en el país cuenten con al menos un psicólogo(a) escolar, la realidad es que el soporte institucional suele ser reducido (Fontdevila et al., 2018; La República, 2023).

En ese sentido, el objetivo general de la presente investigación es explorar las creencias sobre el rol de la psicología escolar en docentes de nivel secundario de una escuela pública y de una privada. Para ello, se plantean dos objetivos específicos. Por un lado, analizar las creencias de las y los docentes en torno a la psicología escolar. Por otro lado, analizar sus creencias en relación a la interacción docente-psicólogo escolar. Como ha sido señalado, la exploración de las creencias se da a partir del análisis de los discursos de las y los participantes, por lo que se empleó un abordaje cualitativo y técnicas de recolección de información sostenidas en el análisis temático.

Método

La presente investigación empleó un abordaje cualitativo, el cual coloca el énfasis en cómo las y los participantes dotan de sentido al mundo y por ende a determinados eventos o experiencias (Creswell, 2013; Willig, 2013). Así, antes que predecir o generar asociaciones causa-efecto, su objetivo es explicar las interpretaciones y explicaciones que, a través del discurso, brindan los individuos sobre ciertos fenómenos (Hinojo, 2006). Para lograrlo, se utilizó el diseño de análisis temático, ya que permite identificar, analizar y reportar patrones de información que se evidencian en el discurso de las y los participantes. Dichos patrones de información son nombrados como “temas”, los cuales capturan nociones importantes sobre la data en relación a los objetivos de la investigación (Braun & Clarke, 2012).

Se emplearon ambos enfoques del análisis temático, deductivo e inductivo, para el análisis de la información. Por un lado, el análisis deductivo facilitó el establecimiento de temas de acuerdo a la revisión teórica sobre los modelos que explican las funciones de las y los psicólogos escolares. Por otro lado, el análisis inductivo permitió identificar aquellos significados y nociones que sostienen las creencias de las y los participantes en torno a la interacción docente y psicólogo(a) escolar.

Participantes

Las y los participantes fueron 7 docentes pertenecientes a dos escuelas, una pública y una privada, ubicadas en la región de Lima Metropolitana, distrito de San Juan de Lurigancho. La elección del distrito se sostuvo en su representatividad, ya que es aquel que alberga la mayor cantidad de la población de la región (11%) (Municipalidad de Lima, 2023) y se ubica en un nivel promedio en relación a su Índice de Desarrollo Humano (IDH), correspondiente al 0.69 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019). De este modo, es posible obtener una muestra que represente la heterogeneidad de la región en términos de acceso a la educación, dada su representatividad.

Como se observa en la *Tabla 1*, en total se entrevistó a 5 profesores y 2 profesoras, cuyas edades oscilaron entre los 31 y 52 años. Se optó por realizar comparaciones entre ambas escuelas con el fin de explorar el impacto de los lineamientos estatales en el rol que cumplen las y los psicólogos escolares. En ese sentido, en las escuelas públicas se siguen las directrices desarrolladas por el Ministerio de Educación, mientras que las escuelas privadas, si bien se sostienen en las disposiciones del Estado, poseen mayor libertad en el establecimiento de directrices propias.

Tabla 1.

Características sociodemográficas de las y los participantes

| Nº | Participante | Edad | Años en la docencia | Escuela actual |
|----|--------------|------|---------------------|----------------|
| 1 | Sandra | 50 | 28 | Privada |
| 2 | Luis | 31 | 5 | Privada |
| 3 | Sergio | 34 | 10 | Privada |
| 4 | David | 36 | 4 | Privada |
| 5 | Rodrigo | 52 | 20 | Pública |
| 6 | Jorge | 45 | 7 | Pública |
| 7 | Natalia | 50 | 20 | Pública |

Respecto a la escuela privada, con un aproximado de 800 estudiantes, cuenta con niveles de inicial, primaria y secundaria; así como con la presencia de dos psicólogas escolares hace cuatro años. La primera, asignada al nivel primario; la segunda, al nivel secundario. Sobre la escuela pública, con un aproximado de 1000 estudiantes, cuenta con niveles de primaria y secundaria. Asimismo, además del apoyo del Estado, recibe financiamiento constante de una congregación religiosa, lo que les permite sostenerse. En esta institución, se cuenta con la presencia de una psicóloga escolar, presente desde hace tres años, quien asume las funciones por los tres niveles de educación.

Para la elección de las y los docentes participantes en cada escuela, se siguieron determinados criterios de inclusión, como se observa en la *Tabla 2*. Por un lado, que las y los docentes hayan formado parte de las instituciones educativas señaladas por al menos dos años. De esta manera, se asegura que hayan podido estar más expuestos a las características y valores de la institución, y que estas hayan tenido mayor oportunidad de integrarse a sus creencias sobre el rol de las y los psicólogos escolares. Por otro lado, se buscó que cumplieran el rol de tutores en algún aula de nivel secundaria. Desde la literatura revisada, es en este nivel en donde existe mayor demanda por la presencia de psicólogos escolares; por lo que este criterio permite asegurar mayores posibilidades de interacción entre las y los docentes y el psicólogo(a) escolar. Además, es en el rol de tutoría desde el cual se suelen abordar las problemáticas surgidas en el aula; por ende, aquellos docentes que son a la vez tutores serían quienes acudirían con mayor frecuencia al psicólogo(a) escolar.

Tabla 2.

| <i>Características de la experiencia docente actual de las y los participantes</i> | | | | |
|--|--------------|---------------------|--------------|---|
| Nº | Participante | Cursos de dictado | Aula a cargo | Escuelas en las que trabajaron que contaban con psicólogo/a escolar |
| 1 | Sandra | Razonamiento Verbal | 28 | 4/4 |
| 2 | Luis | Razonamiento Verbal | 5 | 1/3 |
| 3 | Sergio | Personal Social | 10 | 4/6 |
| 4 | David | Religión | 4 | 1/4* |
| 5 | Rodrigo | Matemáticas | 20 | 2/6 |
| 6 | Jorge | Religión | 7 | 2/4 |
| 7 | Natalia | Inglés | 20 | 7/7 |

*El participante señaló que en dicha escuela la figura de psicólogo/a escolar era ocupada por un asistente social, pero que en la práctica cumplía las funciones de un psicólogo/a escolar.

A partir de los criterios establecidos, se realizó el contacto con las y los participantes en tres etapas. En la primera, se agendó una reunión con el director/directora de la institución educativa con el fin de presentarle la propuesta de investigación y sus objetivos por medio de una carta de presentación (ver anexo A). Asimismo, se solicitó apoyo en la selección de docentes de acuerdo a las características del estudio, lo que corresponde a un muestreo por conveniencia (Hernández et al., 2016), ya que se accedió a las y los participantes en función a los contactos disponibles y facilitados por el director o directora. En la segunda etapa, se obtuvo el contacto de las y los participantes, por lo que se coordinó con cada uno de ellos la ejecución de las entrevistas. Al respecto, se estableció previamente el número de participantes (cuatro por institución) y se sostiene en el criterio de saturación de categorías (Hernández et al., 2016), por lo que las y los docentes son diversos en género, número de escuelas de experiencia y cursos de dictado. De este modo, se posibilita la organización de la data recopilada con la cual sería posible desarrollar los resultados y discusión (Creswell, 2013).

En la tercera etapa, se envió el consentimiento informado a las y los docentes participantes (ver anexo B), de modo que puedan estar al tanto del objetivo del estudio, la dinámica y duración de la entrevista, y la voluntariedad y confidencialidad de la misma.

Adicionalmente, se les informó que esta corresponde a fines estrictamente académicos y que, por ello, se les solicitará un permiso de grabación. Dicha etapa, a su vez, corresponde a los estándares éticos que se considerarán para la interacción con las y los participantes. En ese sentido, se les comunicó a cada uno de ellos/as que existe la posibilidad de retirarse en cualquier momento de la entrevista. Posterior a esta etapa, solo se contó con la participación de quienes aceptaron participar voluntariamente mediante el consentimiento informado.

Técnicas de recolección de la información

Para el recojo de la información se elaboraron dos instrumentos, una ficha de datos sociodemográficos (ver anexo C) y una guía de entrevista semiestructurada (ver anexo D). En primer lugar, la ficha de datos sociodemográficos permitió recoger información sobre las características de las y los participantes. Así, se incluyeron preguntas respecto a su edad, género, distrito en el que viven y lugar de formación pedagógica. Asimismo, se indagó en los años de experiencia en general, en cuántas instituciones han laborado, cuánto tiempo llevan en la institución actual, cuántos cursos dictan, cuál es el aula en la que cumplen el rol de tutores y si son docentes contratados(as) o nombrados(as). Finalmente, se preguntó si habían trabajado previamente en instituciones que contaran con la figura de psicólogo(a) escolar.

En segundo lugar, se elaboró una guía de entrevista semi-estructurada. Esta permitió que las y los docentes desarrollen sus experiencias de manera amplia, ya que da lugar a la flexibilidad en sus respuestas y a la formulación de repreguntas (Guerrini et al., 2019; Hernández et al., 2016). La guía, construida a partir de la revisión de la literatura, abarcó dos áreas: creencias docentes en torno a la psicología escolar y creencias docentes en torno a la interacción docente-psicólogo(a) escolar. La revisión de dicho instrumento estuvo a cargo de cinco expertos, quienes validaron el contenido de la misma. Sobre el uso de protocolos de contención y derivación, si bien se contaba con ambos, no fueron necesarios de ser empleados en el estudio. Posiblemente, debido a que la exploración de los constructos explorados no suponía colocar a las y los docentes en situación de vulnerabilidad.

Procedimiento

En relación a los procedimientos llevados a cabo, el contacto inicial con ambas instituciones se realizó en julio del 2023. A partir de dichas reuniones, se obtuvo el visto bueno del director y directora, quienes determinaron qué docentes formarían parte del estudio. Con ello, se establecieron las fechas de entrevistas de las y los participantes, para lo cual previamente se les hizo llegar el consentimiento informado sobre su participación. La

primera de las entrevistas agendadas cumplió el rol de entrevista piloto, a partir de la cual se realizaron los ajustes necesarios.

Posteriormente, se inició con el proceso de sistematización de la información, para lo cual se realizaron transcripciones literales de las entrevistas realizadas. Ello se realizó cuidando la confidencialidad de la información y sin realizar alteraciones a las respuestas de las y los participantes. En la misma línea, durante todo el proceso se tuvo en cuenta el criterio de *integridad* de la investigación (Pistrang & Barker, 2012). Así, la investigadora reflexionó respecto a sus propios sesgos y preconcepciones sobre el rol de la psicología escolar, siendo ella estudiante de psicología entrevistando a docentes sobre sus creencias en torno a la psicología escolar. Del mismo modo, se cuidó la coherencia a lo largo del estudio, por lo que la información obtenida fue analizada en el marco de la literatura revisada.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizaron las transcripciones de las entrevistas, las cuales atravesaron por un proceso de codificación manual por medio de Microsoft Excel. En este, se elaboraron libros de códigos, los cuales fueron agrupados en función al marco teórico por áreas temáticas y categorías. Dicha agrupación de códigos se sostuvo en el diseño del análisis temático, por lo que se siguieron los seis pasos señalados por Braun & Clarke (2006). Primero, hubo una familiarización con la data; segundo, se generaron los códigos iniciales, de modo que se codificó la información en todo el conjunto de datos, comparando y examinando la data relevante para cada código propuesto. Tercero, se agruparon los códigos en potenciales temas de acuerdo a la similitud; cuarto, se comprobó si los temas funcionaban en relación con los extractos codificados, creando un mapa temático. Quinto, se perfeccionó cada tema, definiéndolo y nombrándolo. Por último, se realizó un análisis de la información recolectada y agrupada en temas, vinculando su análisis con la pregunta de investigación y la literatura hallada sobre el tema (Braun & Clarke, 2006).

En todo el proceso descrito se contó con el criterio de triangulación, en tanto la data recogida y la codificación fueron retroalimentadas por la misma revisión de la data, de la literatura y de la apreciación de expertos. Ello permitió verificar y comparar la agrupación de códigos; así como sostener la fiabilidad de la interpretación de los mismos (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005).

Resultados y Discusión

A partir del análisis temático, se obtuvieron dos ejes temáticos, correspondientes a cada uno de los objetivos de investigación: 1) creencias docentes sobre la psicología escolar y 2) creencias docentes sobre la interacción docente-psicólogo(a) escolar.

Es importante señalar que, aunque las creencias sobre la psicología escolar y la interacción docente-psicólogo(a) escolar se basan en evidencias de docentes de una escuela pública y una privada, no se encontraron diferencias muy marcadas entre ambas. Esto podría deberse a la naturaleza de las escuelas seleccionadas. Como se describió en la metodología, San Juan de Lurigancho es un distrito heterogéneo, principalmente habitado por la clase media-baja (Municipalidad de Lima, 2018). Guiados por los criterios de inclusión, se buscaron escuelas con psicólogo(a) escolar, lo que redujo considerablemente la muestra de escuelas públicas disponibles, ya que la gran mayoría no cuenta con esta figura pese a las normativas estatales (Congreso de la República del Perú, 2018).

Así, la única escuela pública del sector —que contara con psicólogo(a) escolar de manera sostenible— correspondía a una que, además del apoyo del Estado, recibe colaboraciones constantes de una congregación religiosa, lo que les permite financiarse. Ello, de cierto modo, las ubicaba en una situación similar de la escuela privada elegida, ya que, a diferencia de otros distritos o regiones, en San Juan de Lurigancho las escuelas privadas no suponen un sinónimo de élite en la educación, sino que igualmente pueden encontrarse en situaciones de precariedad (Fontdevila et al., 2018; Sanz, 2014).

Finalmente, otro factor que podría explicar la ausencia de diferencias entre escuelas es el criterio de inclusión de que las y los docentes hayan interactuado previamente con psicólogos(as) escolares. La totalidad de docentes venía de escuelas que contaban con dicha figura, lo que podría dar cuenta de escuelas, en su mayoría privadas y en otros distritos, que contaban con el presupuesto para contratar un psicólogo(a) escolar. Este aspecto no solo ayuda a contextualizar de manera más amplia los resultados, sino que también ilustra la heterogeneidad del sistema educativo en el Perú. De este modo, se cuestiona la noción automática de que “la escuela privada es superior a la pública”, ya que estudios como el de Fontdevila et al. (2018) muestran que la privatización extensiva ha generado variaciones significativas en el acceso a recursos dentro de un mismo sector o distrito.

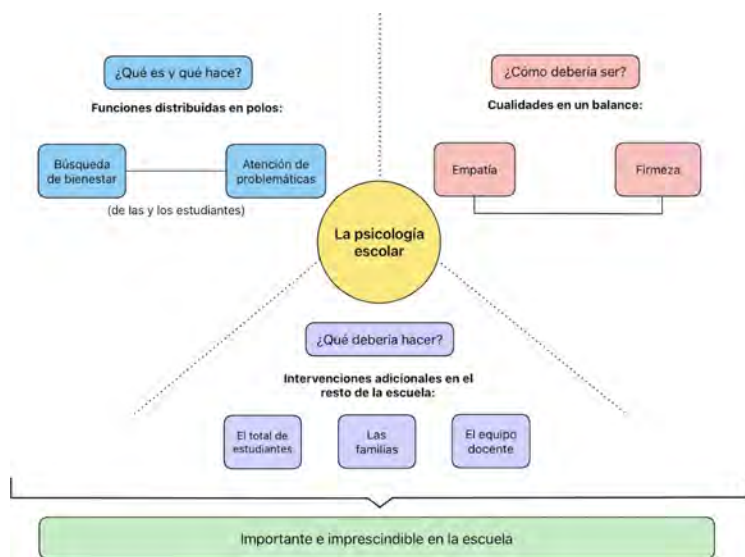
3.1. Creencias docentes sobre la psicología escolar

En esta primer área temática se presentan las creencias de las y los docentes en relación a la psicología escolar, las cuales se encuentran agrupadas en cuatro grandes temas:

definición y funciones de la psicología escolar; cualidades de las y los psicólogos escolares; ideal de acción de la psicología escolar; e importancia y valoración de la psicología escolar. En líneas generales, las creencias halladas responden a las preguntas de *qué es, qué hace, cómo debería ser un(a) psicólogo(a) escolar y qué debería hacer*; lo que da como resultado la noción de que esta es *importante e imprescindible* en la escuela (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Creencias docentes sobre la psicología escolar



3.1.1. Enfocada en el estudiantado y sus problemas: Qué es y qué hace la psicología escolar

En relación a cómo definirían la psicología escolar, las y los participantes brindaron respuestas, en su mayoría, vinculadas a las funciones que le atribuyen a la disciplina. En ese sentido, sus creencias se encontrarían ubicadas en dos polos: a) la búsqueda del bienestar y b) la atención de problemáticas del estudiantado, brindándole mayor énfasis y destinación de recursos al segundo.

Respecto a la búsqueda de bienestar, describen a la psicología como encargada de acompañar al estudiante en aquellos procesos con injerencia en su desarrollo personal, como la decisión de ocupación futura, los primeros vínculos afectivos con pares de su edad o los conflictos identitarios propios de la etapa en la que se encuentran; con particular énfasis en el rol de las y los psicólogos escolares como *guías* o *consejeros*:

Sería también la parte preventiva, no esperar a que suceda algo, por ejemplo qué sé yo problema de redes sociales, de enamoramiento o incluso de identidad (...) también [preocuparse por] la parte humana de los chicos, porque los chicos cuando se

desarrollan es natural que se enamoren, es humano (...) Entonces ahí también creo que tiene un rol fundamental el psicólogo escolar (David, 36 años, institución privada).

En la misma línea, Sergio (34 años, institución privada) hace mención a un “acompañamiento real” por parte del psicólogo escolar en el que las y los estudiantes puedan ser orientados, asesorados y preparados para descubrir y consolidar su personalidad. La búsqueda de bienestar como función de las y los psicólogos escolares, entonces, acoge nociones del psicólogo como guía, consejero o acompañante. Dicha noción, sintetizada en la creencia del psicólogo como *consejero* ha sido encontrada en investigaciones previas, en donde el psicólogo es entendido como aquel encargado no solo de estimular en el estudiantado conocimientos sobre sí mismos (Salazar et al., 2012 como se citó en Guzmán, 2013), sino de guiarlos en el manejo de sus emociones para una adecuada consolidación de quiénes son o esperan ser (Macazana et al., 2021).

Lo señalado, a su vez, supondría hallazgos análogos a lo que en países como Estados Unidos o de la región europea se comprende como *school counseling* (Miller et al., 2013). Así, desde este concepto, las y los encargados de mejorar la experiencia educativa del estudiantado mediante la atención de circunstancias que afectan directamente sus emociones, el autoconocimiento, el trato con los otros o su desarrollo personal; son conocidos como consejeros. El consejero escolar, en dichos contextos, tendría a cargo un rol de escucha y atención activa en el que pueda orientar, durante sesiones, a las y los estudiantes que acuden por cuestiones de descubrimiento personal. En dicho rol su aproximación a los asuntos del estudiantado se da desde una perspectiva reactiva pero focalizada en el bienestar, similar a las creencias identificadas en las y los docentes.

En contraste a esta búsqueda de bienestar, se encontraría la atención de problemáticas del estudiantado como principal rol y función de las y los psicólogos escolares. Así lo describe Sandra (50 años, institución privada), quien señala que “el psicólogo... el psicólogo va a ver estrategias técnicas que ayuden a la atención de los problemas de los chicos”. De manera específica, se encuentra una idea extendida del psicólogo escolar como encargado de *ver por los problemas* de las y los estudiantes, subdivididos en tres grandes grupos: problemas de conducta, problemas de aprendizaje y problemas socioemocionales. Así, la noción de *problema* en las creencias de las y los docentes hace referencia a situaciones de malestar e incomodidad que irrumpen con el desenvolvimiento normativo del rol docente y del resto de estudiantes. Dicha aproximación coincide con investigaciones previas en las que

las y los docentes identifican como *problema* a toda aquella situación que torna la docencia como poco predecible, incierta o compleja (Caycho & Barboza, 2016).

En lo que respecta a los problemas de conducta, las y los participantes describen que es importante que el psicólogo(a) escolar se encargue de atenderlos de manera oportuna, pues generan situaciones de riesgo entre compañeros como la descrita por Rodrigo (52 años, institución pública): “Yo he tenido un caso de un colegio donde prácticamente un alumno grandote de segundo año ya agredía a los compañeros, le agarraba del cuello, les quería ahorcar, entonces era desesperante”. Dichas situaciones se señalan como difíciles de manejar,

en tanto al intentar conversar con quien realiza el acto los docentes obtienen indisciplina, rechazo y desobedecimiento; lo que les hace solicitar la intervención del psicólogo(a) escolar.

Del mismo modo, se encuentra la atención de estudiantes con problemas de aprendizaje como una de las principales funciones asociadas. Dichos problemas de aprendizaje, además de generar preocupación en el equipo docente, suponen una responsabilidad adicional en su rol, para lo cual solicitan que sea el psicólogo(a) escolar quien intervenga y les brinde pautas o estrategias para actuar. Así, describen la presencia de problemas de aprendizaje

como subdividida entre aquellos en los que un estudiante *no aprende como debería aprender* y aquellos denominados *casos de inclusión*. Sobre estos últimos, la mayoría de docentes coincide en que requieren apoyo del psicólogo escolar, pues no sabrían necesariamente cómo actuar:

Sí, es un apoyo que se le da a los chicos [el psicólogo escolar]. Además, muchos estudiantes tienen algunas habilidades diferentes: un espectro autista, retraso mental, etc. En mis diez años de carrera he visto que sí hay muchos casos en donde sí se necesita apoyo de psicólogos. Por ejemplo, en el caso de acá en el aula, dentro del colegio, hay muchos chicos que tienen autismo y otros que tienen retraso (...) siendo sincero, yo no podría saber qué hacer con un niño que tiene síndrome de Down, retraso o autismo (Sergio, 34 años, institución privada).

Finalmente, se encuentra la atención de problemas socioemocionales, la cual limita con la noción del psicólogo(a) como *consejero*. Al respecto, se considera como básico y fundamental el acompañamiento emocional a las y los estudiantes, pues “un psicólogo está para lo que es la parte emocional y de apoyo a los estudiantes” (Sergio, 34 años, institución privada). Dicho acompañamiento se espera que ocurra en relación a situaciones ocurridas dentro (casos de bullying, burlas entre pares, insultos u ofensas) y fuera del espacio escolar (problemas en el hogar, divorcio de los padres, violencia intrafamiliar). Frente a ello, se

espera que las y los psicólogos escolares escuchen, aconsejen y guíen a las y los estudiantes, con el fin de evitar algún desborde emocional: Todos los casos en los que me he acercado [al psicólogo(a) escolar] ha sido porque el estudiante tiene una dificultad (...) en el digamos conflicto con sus compañeros, el manejo de sus emociones... pueden estar muy desbordados o muy aislados (Sandra, 50 años, institución privada).

Como ha sido señalado, las funciones de las y los psicólogos escolares se entienden desde dos polos. Por un lado, se encuentra la búsqueda de bienestar; por otro lado, la atención de problemáticas. Si bien en ambos destaca la noción del psicólogo escolar como *consejero*, los hallazgos se distinguen de una noción pura de consejería escolar encontrada en otros contextos (Miller et al., 2013; Salazar et al., 2012). Así, las y los docentes, si bien conceptualizan al rol del psicólogo escolar como uno de brindar consejo, guía y acompañamiento, enfatizan la necesidad de su apoyo en la atención de problemáticas en el contexto escolar. Ahora bien, ¿a qué se debería dicha diferenciación? En el contexto peruano, no existen las condiciones suficientes (Caycho & Barboza, 2016) para sostener un sistema de atención psicopedagógica que permita la diferenciación de roles en la que, además del psicólogo escolar, fuera posible incorporar la figura del consejero escolar. Ante ello, son las y los psicólogos quienes asumen un grueso de funciones que van desde la consejería hasta la intervención psicopedagógica (Anderman, 2011; Arredondo e Iturra, 2002; Coll, 2006).

Entonces, es en este universo de funciones asignadas que se ven en la obligación de atender con celeridad aquello más urgente; en este caso, lo entendido como “problemas” por las y los docentes. Al ser significativa la cantidad de los mismos, ello no estaría permitiendo que ejerzan otras funciones como las consideradas desde un enfoque educacional constructivo (González-Benito, 2018; Onrubia & Minguela, 2020). Por el contrario, estarían cumpliendo un rol análogo a *sellar un tubo de escape*, pues de no atender casos de problemas de conducta, aprendizaje o socioemocionales; las y los docentes no podrían continuar con su labor en el aula. Esto, a su vez, explicaría por qué dicha atención de problemáticas estaría principalmente dirigida al estudiantado y no al resto de la comunidad escolar (docentes, administrativos, familias), pues la falta de tiempo —y sobre todo de recursos— jugaría un rol importante para que se priorice a unos y no a los otros (Caycho & Barboza, 2016).

3.1.2. Balance entre empatía y firmeza: Cómo debería ser un(a) psicólogo(a) escolar

Las y los participantes retrataron la imagen del psicólogo(a) escolar en función a cuáles deberían ser las cualidades que esperarían encontrar en ellos y ellas. Al respecto,

fueron dos las principales creencias encontradas. Por un lado, que debería ser alguien con alto nivel de empatía y habilidades sociales; por otro lado, que sea alguien con nociones de firmeza y que “no se deje doblegar” por las y los estudiantes. De este modo, lo hallado correspondería a una búsqueda de balance entre la empatía y la firmeza, las cuales serían necesarias para acompañar al estudiante y al mismo tiempo colocarle límites en la escuela.

La empatía, entonces, se enuncia como la principal cualidad que deberían poseer las y los psicólogos escolares, pues es esta la que permite que las personas con las que trabaja (estudiantes, docentes y familias) se sientan escuchadas y validadas. En ese sentido, David (36 años, institución privada) señala que “[es importante] ser humano, escuchar, dar esos tiempos a los chicos cuando quieren hablar, ser cauto también al momento de decir las cosas y también leer entre líneas”. Si bien el participante lo señala en función al trabajo con estudiantes, lo cierto es que la empatía se enuncia como una capacidad que permite estimular e inspirar a toda la comunidad educativa (Covarrubias, 2010). Así, al demostrar atención y consideración, es posible generar cambios significativos en las instituciones. Dichos cambios, a nivel de las y los estudiantes, se manifiestan al momento de que estos últimos se sienten escuchados y con la apertura a incorporar las sugerencias brindadas no solo por el psicólogo escolar, sino por sus docentes (Sánchez et al., 2016).

Adicionalmente, la empatía es señalada por las y los docentes como una cualidad que permite que el espacio de trabajo que comparten con el psicólogo(a) escolar sea de confianza y comunicación mutua. Por ejemplo, Natalia (50 años, institución pública), señala que “[es importante] esa apertura de confianza para poder contarle o preguntar (...) tener esa confianza de poder explicarle”. Un estudio previo de Salinas-Quiroz et al. (2015) menciona que, en tanto las y los psicólogos escolares interactúan en los diversos sistemas de la escuela, al menos desde una perspectiva educacional constructiva (Onrubia & Minguela, 2020), es importante que se aproximen a cada uno de ellos desde el respeto, la tolerancia, el entusiasmo y la contención. De lo contrario, ocurrirían situaciones como las que narra Sergio (34 años, institución privada), en las que como docentes sienten que no hay la apertura para realizar consultas: “Como le digo, hay muchos casos en los cuales que a pesar de que muchos psicólogos no tienen esa apertura para poder interactuar”.

Además de la empatía, las y los participantes abogan por una psicología escolar que pueda también contar con la firmeza como cualidad. Pese a que podría sonar contradictorio, lo cierto es que lo señalan como fundamental en la línea de un trabajo articulado psicólogo-docente. Al respecto, consideran que se encuentran frente a una “generación de cristal” en las y los estudiantes que genera que estos ya no guarden respeto por el cuerpo

docente. Dicha aproximación a las nuevas generaciones surge a partir de las movilizaciones sociales del 2021, las cuales acogieron a una cantidad significativa de jóvenes a quienes se les adjudican características como las de *no quedarse callados* (Muguerza & Gonzales-García, 2022). En esa línea, señalan que necesitan que desde el rol del psicólogo(a) escolar se pueda “hacer comprender a algunos alumnos por qué los profesores son disciplinados (...) ahora son más sensibles de lo que eran anteriormente” (Luis, 31 años, institución privada). De este modo, se evitan situaciones en las que “hay que darle, entre comillas, la razón al estudiante” (Luis, 31 años, institución privada).

Lo descrito colocaría a las y los psicólogos escolares en una posición en la que, para trabajar en armonía con el equipo docente, deben escuchar y atender al estudiantado, pero evitando sobrepasar una línea que les quite autoridad como docentes (Carrasco-Aguilar & Luzón, 2019). En el caso del profesor Jorge (45 años, institución pública), por ejemplo, menciona como necesario que “la personalidad que debe tener un psicólogo (...) debe ser firme, firme, estricta también”. Así como él, el resto de participantes señaló estar inconforme con una imagen muy “dulce o suave” del psicólogo(a) escolar.

Este panorama invita a reflexionar cuáles son las nociones detrás de dicha creencia que enuncia al psicólogo escolar como alguien con el suficiente balance entre empatía y firmeza. De acuerdo a Miguel et al. (2018), las y los docentes se aproximan a su labor no solo desde un rol pedagógico, sino también formativo desde una figura *paterna* o *materna*. Así, no solo estarían *educando*, sino que manejarían una suerte de crianza en la que se evidencian no solo aproximaciones autoritarias, sino de verticalidad en la relación docente-estudiante (Zuñe et al., 2021). Como ha sido desarrollado previamente, esto último correspondería a una perspectiva de modelo asistencial, la cual es afín a modelos transmisionistas del aprendizaje, en los que se entiende que las y los estudiantes deben tener limitaciones al momento de dirigirse a sus docentes (Pease et al., 2022).

3.1.3. ¿Y el trabajo con el resto de la escuela?: Qué debería hacer la psicología escolar

Las creencias docentes sobre las funciones de la psicología escolar identifican a las y los estudiantes como principales beneficiarios; específicamente, aquellos que presentan determinadas dificultades a nivel de aprendizaje, conductual o socioemocional. Bajo dicha premisa, las entrevistas a las y los participantes evidencian que el ideal de trabajo del psicólogo(a) escolar correspondería a la atención e intervención con agentes de la escuela a

quienes no se les estaría brindando la importancia necesaria, como es el caso del resto de estudiantes “no problemáticos”, el equipo docente y las familias.

Sobre el grupo de estudiantes “no problemáticos” —o aquellos que se encuentran en la norma—, las y los docentes los señalan como quienes estarían “relegados” por la psicología escolar. Previamente, fue discutida la manera en la que esta última cumpliría un rol de *sellar un tubo de escape* y cómo los motivos subyacentes podrían ser la necesidad por priorizar casos que suponen una responsabilidad adicional a la labor docente. De manera adicional, en este sub-acápite destaca la escasez de psicólogos escolares como una razón adicional; por ejemplo, Sergio (34 años, institución privada) señala que “obviamente los niños que tienen más problemas o características diferentes que se puedan notar serían los que tienen prioridad”.

En el Perú, si bien existen normativas que exigen la presencia de un psicólogo(a) escolar por escuela, como la Ley N° 31902 que promueve la convivencia sin violencia en las escuelas (Congreso de la República, 2023), lo cierto es que —en contraste con la realidad—, ello no resulta suficiente. Más allá de los motivos por los que debería contarse con, por lo menos, un psicólogo(a) escolar por nivel educativo, lo cierto es que, en palabras de Sandra (50 años, institución privada), “a los [estudiantes] del medio a veces ni los llaman (...) llaman a los problemas de conducta casi siempre, pero no llaman a los del centro, ni a los que están digamos bien”. Entonces, nuevamente la realidad de la psicología escolar peruana se topa con escasez de recursos y de soporte estatal (Abarca et al., 2020) o de alguna cultura escolar que demande la presencia de más psicólogos y psicólogas escolares.

En línea con los agentes educativos con los que se demanda atención desde la psicología escolar, se encuentran las y los docentes, quienes se enuncian a sí mismos como un campo de intervención no explorado; pero que, de darse las condiciones, podría darse en dos dimensiones. Por un lado, intervenciones vinculadas a su desenvolvimiento como docentes, pues muchos de ellos lidian con situaciones —en su interacción con estudiantes y sus familias— que les moviliza a nivel emocional, ante lo cual solicitan un *psicólogo de cabecera* que les permita “transmutar, sacar lo de cada estudiante” (David, 36 años, institución privada). Por otro lado, se encontrarían aquellas situaciones ligadas a dificultades personales; por ejemplo, señalan que “como adultos, también nosotros necesitaríamos de repente un empuje, un consejo o algo que sabe podemos pasar por problemas (...) si bien es cierto, a veces de la puerta hacia afuera es tus problemas, no está de más de repente saber cómo estás, decir qué bien estás haciendo tu trabajo” (Natalia, 50 años, institución pública).

Ambas dimensiones sugieren una demanda desde el equipo docente por atender sus problemáticas. Si se presta particular atención, ello supone una manifestación del autocuidado que, aunque no lo nombran como tal, está presente. Resulta valioso, entonces, que sean las y los mismos docentes quienes señalen que requieren de un acompañamiento más cercano frente a situaciones vinculadas a su labor, en tanto su relación con el síndrome *burnout* ha sido investigada ampliamente. Esta sugiere que, en el Perú, la docencia está asociada a niveles de estrés elevados explicados por el tipo de contrato, la ausencia de materiales, la metodología empleada, las exigencias del MINEDU, la cantidad de estudiantes por aula y las dificultades entre los mismos (Abarca et al., 2020). De no ser atendido, el síndrome de *burnout* podría generar perjuicios a nivel físico, psicosocial, laboral; por ejemplo, afecciones cardiovasculares, de la salud psicológica, disminución de la productividad en el trabajo, entre otros (Tabares-Díaz, et al., 2020).

Por último, en el ideal de trabajo del psicólogo(a) escolar, se encuentra el trabajo con las familias del estudiantado, pues muchas de estas “han perdido el respeto por el docente” (Sandra, 50 años, institución privada). Al respecto, las y los entrevistados añaden que la razón principal por la que se debería trabajar con ellas es porque son “la cuna en la que se forjan los estudiantes” (David, 36 años, institución privada). Dado que, en sus palabras, muchas de las problemáticas en la escuela tienen raíz en el hogar, lo que sugieren principalmente es la realización de escuelas para padres (Jorge, 45 años, institución pública). Entonces, más allá de ser mediadores en las interacciones con los padres y madres (como se desarrollará posteriormente), las y los participantes apuntan a una intervención más formativa, a partir de la cual las relaciones entre el profesorado y las familias sean más óptimas. Esto último ha demostrado incrementar la eficacia en su labor, pues se permiten ayudar al alcance del éxito escolar en un ambiente de cooperación (Escalante, 2020).

3.1.4. Su ausencia genera caos: Importancia y valoración de la psicología escolar

Las respuestas de las y los participantes dan cuenta de sus creencias en torno a las principales características de la psicología escolar: definición, roles, cualidades e ideal de trabajo. El análisis de las mismas retrata la importancia que le brindan a la figura del psicólogo(a) escolar bajo la consigna de que *su ausencia genera caos*. Esta no solo refiere a un *caos* en el bienestar de las y los estudiantes, sino al caos que —en consecuencia— generaría en la labor docente. De acuerdo a las y los docentes, sus experiencias previas en escuelas sin psicólogo(a) escolar no fueron agradables; por el contrario, les generaban

preocupación al no saber cómo mantenerse en su labor docente y a la vez atender las problemáticas del estudiantado:

En una institución sin psicólogo, por ejemplo, que yo trabajé en San Martín de Porres, allí no había psicólogo. Era una casa o un colegio, pero allí no había psicólogos. Y allí la situación era terrible. Entraban niños con cualquier tipo de problemas. No había cómo orientarse. No había cómo orientarlos. Causaban mucho revuelo en los niños. Y al final todo el ambiente escolar era muy tenso (Sergio, 34 años, institución privada).

Además de dificultades para el trabajo con estudiantes con NEE, ante escenarios de violencia escolar señalan tampoco saber cómo intervenir: “he tenido un caso donde prácticamente un alumno grandote de segundo año ya agredía a los compañeros, le agarraba del cuello, les quería ahorcar. Era desesperante porque un poco más le faltaba el respeto al profesor... no había a quién recurrir (Rodrigo, 52 años, institución pública). Entonces, el panorama que se muestra es de alta incertidumbre, en donde las y los docentes quienes se ven en la obligación de mediar situaciones que, pese a poder hacerlo, darle seguimiento y buscar soluciones posteriores no son funciones enteramente de su responsabilidad. De acuerdo al MINEDU, para la gestión de la convivencia escolar y la prevención y atención de la violencia contra NNA, lo ideal es que pueda realizarlo el Comité de Tutoría y Orientación Educativa (Comité TOE) en el caso de las escuelas públicas (MINEDU, 2018a). En las escuelas privadas, se sigue el símil al equipo psicopedagógico, en ambos casos conformados por psicólogos y psicólogas escolares.

Las y los docentes destacan la importancia de la psicología escolar. La consideran necesaria y abogan porque esta pudiera explotar su potencial. En sus palabras, de poderse contar con más psicólogos(as) escolares, sería posible intervenir de manera integral:

Aquí hay uno y un asistente social, pero este... somos una población muy grande y uno pienso que no es suficiente. Debería ser tres digamos en secundaria, en primaria... uno no es suficiente. Entonces por cada nivel debería haber mínimo tres pienso yo. Uno por cada grado [de secundaria] sería lo ideal, para mí sería lo ideal, no sé (Natalia, 50 años, institución pública).

Yo siempre digo, ¿no? Lo veo como un sueño, si todos los psicólogos tuvieran un ratito con cada niño, wow todo lo que podría ser. O si hubiera más psicólogos... hay colegios que tienen un auxiliar por aula, yo diría un psicólogo por aula, ¿no? (risas) (Sandra, 50 años, institución privada).

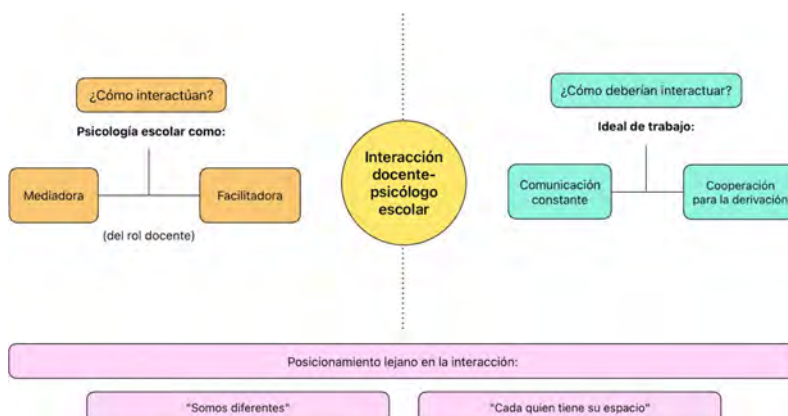
Entonces, ¿por qué pese a reconocer su importancia no solo en su presencia, sino en un rol que incluya a toda la comunidad educativa, sus creencias parecieran estar dirigidas a un enfoque reactivo, asistencial y de intervención solo con el estudiantado? (De Sousa, 2021; Figueroa et al., 2020; Hernández, 2018). La respuesta se encuentra en su mismo discurso. Si bien añoran que las y los psicólogos(as) pudieran intervenir en otros niveles y poblaciones de la comunidad educativa, reconocen también que ello no es posible en tanto existe una ausencia de recursos humanos y económicos para que ello se dé. Por ello, el camino que pareciera más accesible es el de preocuparse por aquellos escenarios más urgentes; como en el caso de Sergio (34 años, institución privada), quien entiende que la prioridad se brinde a estudiantes con “mayores problemas”, pues en su escuela solo hay una psicóloga para 500 estudiantes. El escenario, pese a aparentar creencias contradictorias, contaría detrás con una que se presenta de manera transversal: la psicología escolar como importante. Así, ya sea desde una aproximación asistencial en la que las y los docentes esperan soporte en la atención de casos problemáticos, o desde una que aboga por un enfoque educacional constructivo; está siempre la idea de que sin ella el ambiente en la escuela sería insostenible.

3.2. Creencias docentes sobre la interacción docente-psicólogo(a) escolar

La segunda área temática reúne las creencias de las y los docentes sobre la interacción docente-psicólogo(a) escolar, las cuales se encuentran agrupadas en tres temas: caracterización de la interacción, ideal de interacción y el posicionamiento docente frente a la psicología escolar. Al respecto, las creencias halladas responden a una diferenciación, nuevamente, entre *cómo es* y *cómo debería ser*. Esta tiene sentido en tanto se sostiene en un posicionamiento lejano frente a la psicología escolar, ante la cual, refieren, *cada quien tiene su espacio* (Gráfico 2).

Gráfico 2.

Creencias docentes sobre la interacción docente-psicólogo(a) escolar



3.2.1. Mediadora y facilitadora: Cómo es la interacción docente-psicólogo(a) escolar

Son dos las características que reúnen las creencias de las y los docentes respecto a cómo consideran su interacción con las y los psicólogos escolares: la psicología escolar como *mediadora* y la psicología escolar como *facilitadora*.

Respecto a la psicología escolar como *mediadora*, las y los participantes señalan que requieren de dicha característica ante la presencia de situaciones problemáticas con las familias y el estudiantado. Las familias, por ejemplo, habrían perdido el respeto por el equipo docente, pues son numerosos los conflictos con ellas (Luis, 31 años, institución privada). Así, la dificultad se presenta ante la sensación de desprotección y de no poder defenderse, por lo que solicitan que sean las y los psicólogos escolares los encargados de hallar soluciones:

Y muy de la mano este... [el trabajo] con las familias para que aprendan y recuperen el respeto que tienen hacia el maestro. Porque también los papás en estos últimos tiempos están siendo muy muy agresivos con los profesores, ¿no? Entonces el papá también tiene que aprender a recuperar ese respeto que antes se tenía. Porque ahora no... ahora el papá amenaza, insulta, ofende (Natalia, 50 años, institución privada).

Sí. Según el niño lo hizo jugando, pero quién lo tira jugando a su amigo del segundo al primer piso. Y hubo un problema con la mamá del niño porque vino a defender a su hijo, y a mí me tildó como una persona exagerada. Y tuve que hablar con la psicóloga, pues sobre ese asunto (Sergio, 34 años, institución privada).

A partir de lo narrado, se estaría entendiendo a la psicología escolar como una suerte de ente externo encargado de moderar aquellos conflictos que surgen en la práctica. En palabras de Natalia (50 años, institución pública), lo que buscan como docentes es que el psicólogo(a) escolar les oriente, les diga qué decir o qué hacer; de modo que ambos interactúen desde su rol para lidiar con problemáticas no solo con las familias, sino también con las y los estudiantes. Sobre estos últimos, señalan como desesperante que *ya no respeten* los derechos del equipo docente. Por ejemplo, Luis (31 años, institución privada) señala que “es muy importante esa figura como le repito el psicólogo es una especie de mediador, ¿no? Hay muchos alumnos pues que les gusta manipular. Creen ellos que tienen muchos derechos... el personal educativo en el transcurso de los años ha perdido derechos”.

Previamente fue descrita la creencia de que el psicólogo(a) debía presentarse como alguien *firme*. Dicha noción, como es esperable, vuelve a presentarse al momento de retratar la interacción entre ambos profesionales, pues se espera que en tanto *mediador*, las y los

psicólogos *hagan respetar* al equipo docente. Si se observa detenidamente, la idea de *mediación* estaría retratando una interacción particular en el vínculo docente-psicólogo(a), en donde uno requiere de la ayuda del otro en situaciones particulares, mas no para la cooperación articulada. Si bien esta última surge en ciertos momentos, lo hace sobre todo tras la posterior aparición del problema, por lo que nuevamente se observa una aproximación reactiva y asistencial al rol de la psicología escolar (De Sousa, 2021; Figueroa et al., 2020).

La ruta que caracteriza esta interacción, no obstante, no culmina ahí. Las y los participantes señalan que la psicología escolar es también *facilitadora* del rol docente. Si bien esta es descrita como una característica aparte, lo cierto es que estaría funcionando como una consecuencia al rol de mediadora. En líneas generales, consideran que la psicología escolar, en tanto *media* y *hace respetar*, estaría *facilitando* sus labores como docente. Por ejemplo, Natalia (50 años, institución pública) señala a la psicología escolar como “aliada en las labores, como un apoyo y ayuda ante cualquier situación que uno como docente o tutor pueda tener con los chicos”. En la misma línea, el rol de facilitadora tendría sus bases en ideas previas sobre cómo —al permitir que las y los psicólogos escolares se enfoquen en situaciones problemáticas— las y los docentes podrían enfocarse en sus labores. De igual modo, valoran las veces en las que han podido recibir sugerencias sobre cómo abordar, por ejemplo, casos de estudiantes con NEE, pues así han podido incluir nuevas estrategias y trabajar mejor (Rodrigo, 52 años, institución pública).

Acercas de la relación de los docentes con el psicólogo(a) escolar, la siguiente premisa reúne las ideas planteadas: “la psicología escolar como aquella que está presente, como un ente latente, lista para ejercer su rol cuando se requiera”. Las características de *mediadora* y *facilitadora*, entonces, dan cuenta de una cooperación presente pero ausente a la vez. Si bien reconocen la importancia del trabajo conjunto, como será descrito posteriormente, lo señalado en el presente acápite da cuenta de que —en el plano de *cómo es* la relación—, esta opera desde un mismo espacio pero no interconectado. Los hallazgos, si bien son particulares, coinciden parcialmente con estudios como el de Pereira et al. (2017), quienes encontraron que la psicología escolar era definida por las y los docentes como un especialista, a la vez auxiliar, que interviene cuando es esencial. En este caso, más que un auxiliar —ya que ello implicaría jerarquías—, el o la psicóloga escolar performa un rol de *profesional de soporte* que, como fue descrito previamente, busca *sellar un tubo de escape*.

3.2.2. Comunicación y cooperación para la derivación: Cómo deberían interactuar docentes y psicólogos(as) escolares

Ahora bien, del mismo modo en el que las y los docentes describen cómo es su interacción con el psicólogo(a) escolar, señalan también tener un ideal de interacción. Así, son dos los pilares que lo definen: la *comunicación* y la *cooperación para la derivación*, los cuales se sostienen en experiencias previas con ciertos psicólogos(as) escolares, quienes —contrario a lo que esperarían— se mostraban “muy cerrados, muy callados y hasta hipócritas... algunas veces muestran una sonrisa para los estudiantes, pero cuando viene el docente, lamentablemente, no es así” (Sergio, 34 años, institución privada).

El comentario del profesor Sergio supone un punto de partida hacia el resto de acotaciones de las y los participantes, pues la mayoría menciona haber colaborado con profesionales muy “herméticos”, quienes no compartían los alcances que tenían en el trabajo con las y los estudiantes:

He visto también que muchos psicólogos a veces no comparten mucho la información que tienen. Ellos tratan de resolver los problemas que hay dentro de un caso, pero al docente lo relevan. Yo soy psicólogo, yo lo hago como yo sé. Y que el docente solo se evoque a hacer su trabajo. Creo que también deberíamos tener acceso a la información que ellos tienen, porque al fin y al cabo todos somos parte de la comunidad educativa, así que deberíamos saber eso (Luis, 31 años, institución privada).

Dicha dificultad para establecer un canal de comunicación, no obstante, no solo se explicaría por características de la personalidad de las y los psicólogos escolares. De acuerdo a distintos estudios (Beddoe, 2019; Kelly et al., 2015; Testa, 2023), la delimitación de labores y rutas de intervención juega un rol importante, pues se ha encontrado que el no saber quién puede intervenir en determinadas situaciones (docentes, psicólogos o trabajadores sociales) provoca un efecto de individualización de las acciones. De este modo, cada quien actúa a su manera, desde sus recursos y posibilidades y, dado que buscan mantener la confidencialidad de cada caso, no se comunican de manera interdisciplinaria. Ello, a largo plazo, genera tensiones e incomodidades entre el equipo de profesionales, pues perciben que hay un ambiente de escasa comunicación (Carnes, 2023).

A la luz de las entrevistas, la comunicación sería una de las principales solicitudes del equipo docente a las y los psicólogos escolares; no obstante, esta no se realizaría de manera aislada, sino como un medio para un fin: la *cooperación para la derivación*. En este ideal de interacción se seguiría una ruta en la que a) docente observa; b) docente identifica casos que requieran atención; c) docente deriva los casos; d) psicólogo escolar interviene; y e) psicólogo escolar comunica los alcances. Por ejemplo, el profesor Jorge (45 años, institución

pública) señala que “[es importante] que como docentes sepamos identificar situaciones (...) y bueno eso derivarlo al área de psicología para hacer el seguimiento”. Entonces, en las creencias de las y los docentes, el ideal de interacción se identifica desde dos roles, siendo ellos y ellas quienes *observan* y las y los psicólogos quienes *intervienen*. Si bien ambos intervienen en tanto los primeros identifican las situaciones de riesgo, se coloca el foco en las y los psicólogos escolares, pues son a quienes se les asigna la responsabilidad de reacción ante las problemáticas del aula:

De un psicólogo... creo que es este [su labor]... escuchar al tutor con respecto a la observación, porque el primer problema que es detectado es por el profesor, ¿no? Tutor, profesor... Y va al psicólogo de la institución para poder manifestar algunos casos que de repente puede haber observado (Natalia, 50 años, institución pública).

El trabajo ideal para mí sería siempre, cada caso que identifique el docente de inmediato informar al área de psicología para, como reitero, con el apoyo profesional del área de psicología trabajar juntos en cada punto específico que se encuentre en el aula (Rodrigo, 52 años, institución pública).

3.2.3. “Cada quien tiene su espacio”: Posicionamiento docente frente a la psicología escolar

Las creencias en torno a *cómo interactúan* y *cómo deberían interactuar* psicólogos(as) escolares y docentes poseen un punto de partida común en el posicionamiento de estos últimos frente a la psicología escolar. En ese sentido, las y los docentes identifican que ambos poseen funciones diferentes y que son ellos y ellas, quienes deben abocarse y ser responsables del área pedagógica:

Pero como siempre digo cada uno se maneja en su rama, ¿no? Uno ha sido formado para ser profesor, para justamente eso, para llevar una clase; y otra cosa es ser un psicólogo y tener detrás la parte emocional (Sergio, 34 años, institución privada).

No obstante, al mismo tiempo, consideran que la psicología escolar debería apoyar a la labor docente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Por lo que aquellas nociones que aluden a que “cada quien tiene su espacio” dan cuenta de un posicionamiento lejano y de carácter ambivalente, en el que por un lado se solicita el apoyo del psicólogo(a) escolar; y por otro lado que cada quien se enfoque en sus tareas. De este modo, la psicología escolar nuevamente es descrita como un apoyo adicional a modo de *ente externo*. De acuerdo a

Jortveit (2023), ello es un claro signo de ausencia de diálogo, confianza mutua y clarificación de funciones, lo que a largo plazo provoca desencuentros entre ambos profesionales.

Estos desencuentros o fricciones, tendrían su base en dicha lejanía en el vínculo docente-psicólogo(a) escolar. Así, al mismo tiempo que se diferencian de estos últimos, señalan que existe una jerarquía tácita en la que el colegio no solo refuerza dichas diferencias, sino que “aboga por una verticalidad entre psicólogo y docente” (Luis, 31 años, institución privada). De manera más concreta, lo descrito se evidencia en la labor de supervisión que realiza el psicólogo(a) escolar, la cual puede llegar a generar incomodidad en el equipo docente; por ejemplo, ante las visitas de rutina que realizan ciertos psicólogos(as) escolares. Al respecto, Sandra (50 años, institución privada), señala que esto puede llevar a que las y los docentes piensen que “los están evaluando a ellos, que los van a calificar a ellos y de pronto van a ir a decir a la dirección que el problema es el profesor y no el estudiante”.

Lo que se genera, entonces, es una relación consolidada en un desencuentro en torno a las diferencias. Si bien es natural que existan diferencias, en tanto docentes y psicólogos(as) escolares cumplen funciones distintas, la dificultad estaría al momento de definir las funciones de estos últimos (Bartolo, 2015). Previamente en esta investigación se ha descrito cómo la psicología escolar ha tenido desde siempre dificultades para definirse, lo que ha provocado falta de claridad respecto a no solo en qué deberían intervenir, sino cómo hacerlo en coordinación con otros actores. Esto ha podido generar una sensación de verticalidad en el vínculo, en donde las y los docentes, pese a reconocer que necesitan del apoyo de psicólogo(a) escolar, les gustaría que se dé de manera horizontal y sin sentirse “fiscalizados”. El profesor Jorge (45 años, institución pública), por ejemplo, señala lo siguiente:

Bueno, en la plana docente, muchos profesores se sentían incómodos, invadidos en su espacio. Decían [nosotros] no nos metemos en su área, si ella hace sus informes, los presenta o no presenta o si los casos que acompaña los ha terminado o no ha hecho seguimiento. No nos metemos... pero cuando ya se interviene en nuestras metas netamente docentes sí se crea, como una fricción (Jorge, 45 años, institución pública).

Así como el profesor Jorge, el resto de participantes coincide en que la interacción sería mucho más cómoda de no sentirse evaluados por las y los psicólogos escolares. Ahora bien, esto no es nuevo. Investigaciones previas han encontrado dicha sensación de “fiscalización” en la relación de docentes-psicólogos(as) escolares (Baltar et al., 2012; Bartolo, 2015, Jortveit, 2023). Frente a ello, lo que se propone es no solo un trabajo a nivel de habilidades sociales de docentes y psicólogos, sino cambios a nivel estructural (Kourkoutas

& Giovazolias, 2015). En tanto no exista claridad sobre cómo interactuar en la escuela, las y los psicólogos escolares continuarán ejerciendo un rol reactivo en el que no solo *sellan el tubo de escape*, sino que buscan intervenir en todo lo posible en respuesta a exigencias de la escuela. Ello, sumado a la falta de comunicación, genera fricciones con el equipo docente, quienes se posicionan de manera distante no por falta de iniciativa para el trabajo conjunto, sino por la ausencia de condiciones estructurales para que ello se dé.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo explorar las creencias sobre el rol de la psicología escolar en docentes de nivel secundario de una escuela pública y de una privada. Asimismo, se plantearon dos objetivos específicos. Por un lado, analizar las creencias de las y los docentes en torno a la psicología escolar. Por otro lado, analizar sus creencias en relación a la interacción docente-psicólogo escolar.

Respecto a las creencias sobre la psicología escolar, las y los docentes se aproximan a la misma mediante la comprensión de *qué es y qué hace un psicólogo escolar, cómo debería ser y qué debería hacer* en la escuela. A modo de integración, se concluye que la psicología escolar es entendida no desde una mirada polarizada entre el modelo asistencial y el modelo educacional constructivo. Las y los docentes conocen qué es la psicología escolar, saben cómo definirla y cuáles son sus funciones, mas reconocen que estas no pueden ser cumplidas del todo. Es decir, ante la pregunta de qué es lo que hace un psicólogo(a) escolar, la mayoría señala funciones que a primera vista podrían ser categorizadas como asistenciales; sin embargo, no se quedan allí. La realidad es que abogan porque la psicología escolar pudiera intervenir en niveles más macro, afín a un modelo educacional constructivo.

Entonces, sus creencias se ubican en dos planos: lo que es y lo que esperarían que fuera un psicólogo(a) escolar. Como ha sido discutido, la ausencia de condiciones estructurales para que el psicólogo(a) escolar priorice funciones no reactivas deviene no solo en que haya incertidumbre sobre qué funciones priorizar, sino que les asigna un rol análogo a “sellar un tubo de escape”. Esto último hace referencia a destinar los recursos y esfuerzos hacia los casos “problemáticos”; es decir, aquellos que de manera superficial impiden el curso normativo de las clases y que por ello se busca atender primero. Las y los docentes reconocen esta realidad, por lo que dentro de sus creencias sobre la psicología escolar está que esta es *importante e imprescindible*. Al respecto, señalan que les gustaría la presencia de un número mayor de psicólogos(as) por escuela, de modo que intervengan no solo en un

grupo reducido de estudiantes, sino en el resto de la escuela. Además, así se evitarían escenarios en los que tienen que asumir funciones adicionales a su labor docente, lo que ocurre en casos en los que la escuela no cuenta con psicólogo(a) escolar.

En relación a las creencias sobre la interacción docente-psicólogo escolar, nuevamente estas se ubican en los planos de *cómo interactúan* y *cómo deberían interactuar*. El que identifiquen un ideal de interacción, aparte de la caracterización de la misma, da cuenta de iniciativas por parte de las y los docentes por un trabajo más coordinado, comunicado y estructurado. En ese sentido, señalan a la psicología escolar como mediadora y facilitadora de su rol como docentes, características que evidencian el reconocimiento de la importancia del trabajo conjunto; no obstante son roles que estarían operando desde un mismo espacio pero no coordinado. Las y los docentes tienen dificultades para no contradecir nociones como, por ejemplo, que el psicólogo escolar debería apoyar en su rol docente pero a la vez esperan que este “no acapare funciones que no le corresponden”.

Lo cierto es que, más allá de esperar que sus funciones no sean acaparadas, la incomodidad pareciera nacer de la falta de comunicación y cooperación para intervenir en las problemáticas de la escuela. Las y los docentes parecieran incomodarse cuando no se les comunica sobre qué ocurre en la escuela o con sus estudiantes. Así también, cuando no se les informa sobre cómo se darán procesos en los que se sienten “fiscalizados” como las supervisiones de aula (que de por sí narran como incómodas). En esa línea, se identifican fricciones que estarían surgiendo de una falta de encuadre y estructura sobre qué rol ejerce el psicólogo escolar, lo que a su vez responde a ausencia de recursos y cambios estructurales para que este último pueda intervenir con una mejor articulación con el equipo docente.

Los alcances del estudio radican en identificar cuál es el flujo ideal de interacción entre docentes y psicólogos escolares, así como los obstáculos para que este se dé. Como ha sido descrito, en el ideal de las y los docentes, la ruta correspondería a lo siguiente: a) docente observa; b) docente identifica casos que requieran atención; c) docente deriva los casos; d) psicólogo escolar interviene; y e) psicólogo escolar comunica los alcances. En dicho ideal, entonces, se requiere de cambios estructurales que faciliten el aumento del número de psicólogos(as) en la escuela, de modo que la ruta de acción pudiera fluir mejor por nivel de enseñanza (inicial, primaria y secundaria). Así también, un aporte significativo supone darle voz a las y los docentes, quienes no solo cargan con diversas responsabilidades, sino que experimentan jerarquías en su relación con el psicólogo(a) escolar que impiden un trabajo articulado y dinámico. En investigaciones afines, dichas jerarquías les hacen sentir vulnerables en su interacción, por lo que incidir en cómo es que se sienten resulta importante.

Con respecto a las limitaciones del estudio, debido al planteamiento de la investigación, uno de los principales retos fue conseguir una escuela pública que contara con psicólogo(a) escolar. Además, la escuela a la que se accedió contaba con apoyo económico externo, lo que podría distinguirla de otras escuelas públicas del sector. Esto refleja una realidad en la que no todas las escuelas del país acceden a la posibilidad de contar con un responsable de gestionar el bienestar de la comunidad educativa, lo que no es para menos preocupante.

Lo descrito también explicaría la ya señalada ausencia de diferencias en el discurso de docentes pertenecientes a una escuela u otra. En un país en donde contar con psicólogo(a) escolar pareciera ser un lujo, la presencia de al menos uno en las escuelas públicas pareciera ser no solo imposible, sino actúa como un factor que las equipara con escuelas privadas que se encuentran en situación de precariedad. Como respuesta, y a modo de futuras líneas de investigación, sería importante indagar en las creencias sobre la psicología escolar en escuelas que no cuentan con dicho rol (tanto públicas como privadas). De este modo, se podría explorar los retos a los que se enfrentan y se podría realizar un análisis más complejo comparándolo con los resultados del presente estudio.

Finalmente, la presente investigación supone un llamado de urgencia a las instituciones del Estado para destinar una mayor cantidad de recursos al rol que cumplen las y los psicólogos en las escuelas. Los resultados dejan entrever la necesidad de contar con, al menos, un psicólogo por escuela; y en un escenario ideal, uno por cada nivel de formación. Ello sería importante para a) garantizar el bienestar no solo del estudiantado, sino en toda la comunidad educativa, b) intervenir en la totalidad de estudiantes, sin dejar de lado a aquellos que “no son problemáticos” y c) generar propuestas que incidan estructuralmente en la escuela y en la manera en la que se plantean los contenidos de aprendizaje.

No obstante, es importante también reconocer que los escenarios ideales no suponen una realidad a corto plazo. Por lo tanto, mientras se aboga por escuelas con equipos psicopedagógicos fortalecidos, queda pendiente ir trabajando al interior de cada escuela para mejorar la interacción entre docentes y psicólogos(as) escolares. Si bien existen los cimientos para ello (docentes reconocen la importancia del psicólogo(a) escolar), se sugiere la implementación de talleres o sesiones en las que se trabajen las habilidades socioemocionales de ambos actores, de modo que su interacción pueda sostenerse en la comunicación efectiva, trabajo en equipo, resolución de conflictos, entre otros.

Referencias

- Abarca, C., Ramírez L. & Caycho, T. (2020). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 30-45.
- Alcock, J. (1995). The belief engine. *Skeptical Inquirer*, 19(2), 5-17.
- Ancer, L., Muñiz, M. G., & Sánchez, M. P. (2011). Una Aproximación a la Representación Subjetiva que tienen Maestros y Directivos sobre el Psicólogo Escolar. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 6(1), 134-147.
- Anderman, E. (2011). Educational psychology in the twenty-first century: Challenges for our community. *Educational Psychologist*, 46(3), 185-196.
- Aragona-Young, E. & Sawyer, B. (2018). Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486
- Argibay, M. & Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arredondo, K. & Iturra, J. (2002). *Estudio exploratorio descriptivo acerca de las posibles significaciones y expectativas que los psicólogos en la región metropolitana asignan a los OFT de la reforma educacional chilena*. [Tesis de pregrado, Universidad Andrés Bello].
- Arvilla, A., Palacio, P. & Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8(2), 258-261.
- Baltar, M., Carrasco, C., Jensen, D., Villegas, C. & 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 de la Universidad de Chile*, 21(2), 187-213.
- Barbosa, D. (2012). Psicología educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163-173.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 590-610.
- Beltrán, J. & Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del psicólogo*, 32(3), 204-231.
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.

- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, (pp. 57–71). American Psychiatric Association.
- Carrasco-Luzón, C. & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11.
- Caycho, T. & Barboza, M. (2016). Retos actuales en el escenario educativo peruano: Repensando el rol del psicólogo educativo. En Cornejo, C. & Salas, G., *Ensayos sobre psicología y educación*. Nueva Miranda Ediciones
- Clark, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Research*, 17(2), 5-12.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 25, 1-24.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-17.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, Á. (2001). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2). Alianza Editorial.
- Congreso de la República del Perú (2018, 21 de junio). *Ley 30797. Por la cual se modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación*. Diario Oficial El Peruano 14549.
- Congreso de la República del Perú (2023, 18 de octubre). *Ley 31902. Por la cual se modifica la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*. Diario Oficial El Peruano 15525.
- Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Formación universitaria*, 1(3), 3-11.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113.
- Covarrubias, P. (2010). Reseña de “Psicología educativa” de Miguel Monroy Farías, Ofelia Contreras Gutiérrez y Ofelia Desatnik Miechimsky. *Perfiles educativos*, 32(130), 179-186.

- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Approaches* (3ra ed.). SAGE.
- Dapieve, N., & Lieberknecht, J. (2014). O que pode fazer um estagiário de psicologia na escola? Problematizando prática e formação profissional. *Santa María*, 39(1), 187-200.
- De Sousa, L. (2021). Representaciones corporativas sobre la actuación del psicólogo escolar y educativo. *Estudios interdisciplinarios en Psicología*, 12(3), 75-90.
- De Wet, C. & Gubbins, J. (2011). Teachers' Beliefs About Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Gifted Students: A Quantitative Study. *Roeper Review*, 33(2), 97-108.
- Del Carmen, E., González-Calero, J.A., De Oro, C. & Cózar-Gutiérrez, R. (2023). Colombian future teachers' beliefs about mathematics and its learning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-16.
- Escalante, G. (2020). Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia: Un estudio de caso. Tla-Melaua: *Revista de Ciencias Sociales*, 14(48), 175-193.
- Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C. & Cuadra, D. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información Tecnológica*, 31(5), 139-149.
- Figuerola, I., Ossa, C., & Jorquera, C. (2020). El Psicólogo educacional como amigo crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Límite (Arica)*, 15(5), 1-13.
- Fontdevila, C., Marius, P., Balarín, M. & Rodríguez, M.F. (2018). *Educación privada de bajo coste en el Perú: Un enfoque desde la calidad*. Universitat Autònoma de Barcelona y GRADE.
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M. & 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.
- García, J. (2019). Percepciones sobre la Psicología Educativa y la función del Psicólogo Educativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 376-386.
- Gilman, R. & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: Comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 145-161.
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educación*, 2(2), 43-60.

- Guerrini, L., Parenti, O., Angeloni, G., y Zanoni, B. (2019). The bread making process of ancient wheat: a semi-structured interview to bakers. *Journal of Cereal Science*, (s/n), 9-17.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica UST*, 12(2), 7-17.
- Guzmán, I. (2013). *Consejería: ¿Aporte o desafío al rol del psicólogo escolar?* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]
- Harrsch, C. (2005). *Identidad del psicólogo* (4ta ed.). Pearson Educación.
- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles educativos*, 29(117), 7-40.
- Hernández, G. (2018). *Psicología de la educación: Una mirada conceptual*. El Manual Moderno.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hinojo, F. (2006). *Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Hodge, S., Haegele, J., Gutierrez, P. & Rizzi, G. (2018) Brazilian Physical Education Teachers' Beliefs About Teaching Students With Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 408-427.
- Holtz, B. (2009). Making Choices: Teachers' Beliefs and Teachers' Reasons. *Journal of Jewish Education*, 75(3), 304-309.
- Hothersall, D. (1984). *History of psychology*. Temple University.
- Lago, J.R., Onrubia, J. & Huguet, T. (2012). *Assessorament per la millora de les pràctiques educatives*. Horsori.
- La República, (2018, 8 de agosto). Casi el 98% de instituciones educativas nacionales no cuentan con al menos un psicólogo. *La República*.
- Lundberg, A. & Brandt, H. (2023). Teachers' beliefs about multilingualism: novel findings and methodological advancements: introduction to special issue. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), 1-10.
- Mägi, K., & Kikas, E. (2009). School Psychologists' Role in School. *School Psychology International*, 30(4), 331-346.
- Miguel, J., López, C. & Chablé, A. (2018) Ser docente: entre la autoridad y el autoritarismo. *Revista electrónica científica de investigación educativa*, 4(1), 753-761.

- Miller, L., Taha, L. & Jensen, E. (2013). From Guidance to School Counseling: New Models in School Mental Health. En C. Clauss-Ehlers, Z. Serpell & M. Weist (Eds.), *Handbook of Culturally Responsive School Mental Health: Advancing Research, Training, Practice, and Policy*. Springer
- Ministerio de Educación (2010). *Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación (2017). *Guía de Prevención y Actuación frente al acoso entre estudiantes*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación (2018a). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación. (2018b). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú (Estudios Breves N.º 3)*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2018, 13 de mayo). Decreto Supremo 004. Por la cual se aprueban los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes. Diario Oficial El Peruano 14507.
- Ministerio de Educación (2021, 3 de junio). Resolución Viceministerial 169. Por la cual se aprueban Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica. Diario Oficial El Peruano 16053.
- Ministerio de Educación (2021). *Guía para implementar la Educación Sexual Integral. Recurso Educativo dirigido a docentes de Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación del Perú.
- Morales, J, Moya, M., Gaviria, E. & Cuadrado, I. (2006). *Psicología Social* (3ra ed). Mc GrawHill.
- Municipalidad de Lima (2023). *Plan de Desarrollo Concertado de Lima Metropolitana 2023-2035*. Oficina General de Planificación Estratégica, Modernización y Cooperación Técnica.
- Muguerza, M., & Gonzales-García, C. (2022). Generación del Bicentenario: movimientos juveniles contra el expresidente Merino. *Universitas XXI*, 37, 149-171.
- Muzakir , Z., Hussin Z. & Abdul, R. (2022). Teachers' beliefs towards character education curriculum in primary school: a systematic literature review. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 51(3), 1-16.

- Ojeda, P. (2017). Psicología educativa, más allá del contexto escolar. *Informes psicológicos*, 17(2), 79-91.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Onrubia, J., & Minguela, M. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52(3), 12-23.
- Ortega, J. (1968). *Ideas y creencias*. Espasa-Calpe.
- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Pequén*, 1(1), 72-82.
- 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, *Enfoques psicosociales emergentes. Abriendo rutas desde lo local*. Universidad del Bio-Bio
- Pajares, M. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S., & Duffin, L. C. (2011). The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *Educational Psychologist*, 46(2), 71-83.
- Pease, M.A., Guillén, H., De La Torre, S., Urbano, E., Aranibar, C. & Rengifo, F. (2022). *Aprender en la adolescencia. Aprendizaje y actividades dentro y fuera de la escuela*. Fondo Editorial PUCP.
- Pereira-Silva, N. L., Ferreira, J., Rezende, S., & Fuentes, C. (2017). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 407-415.
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G. & Latorre, Á. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 60-66.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association.

- Plaza, M. V., González, L. & Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. *Revista da SBEnBio*, 6, 54-67.
- Porras, Y. (2019). Creencias, concepciones y representaciones sociales: ¿Cuál es la diferencia? *Revista Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, 45, 7-16.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). *El reto de la igualdad: Una lectura de la realidad peruana y de la agenda 2030*. PNUD.
- Ramírez, J., López, C. & Padilla, J. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *Psicothema*, 110-145.
- Rihter, J. & Potočnik, R. (2022). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248.
- Rodríguez, A. & Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 153-186.
- Rosenfield, S. (2022). Strengthening the school in school psychology training and practice. *School Psychology Review*, 51(6), 785-794.
- Sabarwal, S., Abu-Jawdeh, M., & Kapoor, R. (2022). Teacher beliefs: Why they matter and what they are. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 73-106.
- Sabnis, S. & Newman, D. (2022). Epistemological Diversity, Constructionism, and Social Justice Research in School Psychology. *School Psychology Review*, 1-17.
- Salazar M., Medina, I., Sánchez, M., Ponce, S., González, G., Torrero, Y., Rodríguez, R., Muñoz, I., Bravo, J., González, Y. & González, E.. (2012). *Manual técnicas de orientación y consejería grupal*. Departamento de Orientación Educativa y Profesional de la Universidad de Panamá.
- Salinas-Quiroz, F., Cambón, V. & Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 26-37.
- Samuelsson, M. & Samuelsson, J. (2016). Gender differences in boys' and girls' perception of teaching and learning mathematics. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 18-34.
- Sánchez, P., González, M., & Zumba, I. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 123-129.

- Sanz, M. P. (2014). "We don't need the state". *A study of the habitus formation process, through school choice, in the Peru's rising middle class A qualitative study of school choice*. [Tesis doctoral, Universidad de Bath].
- Selvini, M., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F. & Nichele, M. (1990). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós.
- Silva, J. & Corona, R. (2020). Las creencias. Un abordaje desde la psicología social. En Silva, J. *La ciencia. Teoría y práctica*, (pp. 35-54). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sullivan, A., Worrell, F. & Jimerson, S. (2022). Reconceptualizing School Psychology for the 21st Century: The Future of School Psychology in the United States. *School Psychology Review*, 51(6), 647-660.
- Tabares-Díaz, Y., Martínez-Daza, V. & Matabanchoy-Tulcán, S. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.
- Valdés, J. (2005). *Las redes semánticas naturales, uso y aplicación en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vesga, G. & De Losada, M. (2018). Creencias epistemológicas de docentes de matemáticas en formación y en ejercicio sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 243-267.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology (3rd ed.)*. Open University Press.
- Ysseldyke, J., Burns, M. & Rosenfield, S. (2009) Blueprints on the Future of Training and Practice in School Psychology: What Do They Say About Educational and Psychological Consultation? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(3), 177-196.
- Zuñe, G., Mejía, J., Caramantin, L., & Bocanegra, B. (2021). Autoridad y autoritarismo, una dicotomía en el salón de clases. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(29), 1-13.

Anexos

Anexo A. Carta de presentación al director o directora de la institución educativa

Lima, X de X del 2023

Director/Directora X,

Institución Educativa XX

Reciba un cordial saludo. Le escribe Ariadna Quintanilla Rodríguez, estudiante de la Facultad de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actualmente me encuentro realizando mi tesis de licenciatura, la cual busca **explorar las creencias docentes sobre la psicología escolar**; específicamente, la relación entre docentes y psicólogo(s) escolar(es), de modo que se puedan obtener alcances sobre la interacción entre ambos profesionales y la dinámica de trabajo subyacente.

En ese sentido, me dirijo a usted para solicitar su colaboración en la ejecución de la presente investigación, para lo cual requeriría realizar entrevistas a docentes de su institución. Estas tendrían una extensión no mayor a 60 minutos y serían realizadas, específicamente, a **cuatro docentes tutores de nivel secundaria**. De manera adicional, y en agradecimiento por su colaboración, podría realizar algún taller para estudiantes o docentes, en algún tema que como institución les interesaría abordar. Adjunto en este documento se encuentra mi Currículum Vitae, en donde podrá observar mi trayectoria, experiencia y estudios.

Sin más que añadir, agradezco de antemano su gentil atención. Estaré atenta a cualquier comunicación, ya sea por correo electrónico (ariadna.quintanilla@pucp.edu.pe) o por teléfono celular (XX).

Saludos cordiales,

Ariadna Quintanilla Rodríguez

DNI: 76873125

Anexo B. Consentimiento informado a docentes

El propósito de este documento es proveer a los y las participantes de la presente entrevista una explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación es dirigida por Ariadna Yolanda Jesús Quintanilla Rodríguez, estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El objetivo del estudio es explorar las Creencias Docentes sobre la psicología escolar.

Si usted accede a participar de la entrevista, con su consentimiento, se le pedirá responder una serie de preguntas, lo cual le tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo conversado durante la entrevista podría ser grabado en audio, si usted lo autoriza, de modo que la investigadora pueda transcribir ciertas ideas que usted haya expresado para su posterior análisis. Una vez culminado el análisis, dichas grabaciones se eliminarán.

La participación en esta entrevista es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito ajeno a la investigación. Su participación será codificada con un número de identificación, por lo que sus respuestas serán totalmente anónimas.

Si tiene alguna duda sobre la presente investigación, puede realizar preguntas al respecto durante su participación. Asimismo, puede elegir retirarse en cualquier momento sin que ello le genere perjuicio alguno. Si alguna de las preguntas le resultara incómoda, se encuentra en su derecho de hacérselo saber a la investigadora o elegir no responderlas.

Acepto participar voluntariamente en esta entrevista conducida por Ariadna Yolanda Jesús Quintanilla Rodríguez. He sido informado(a) de que el objetivo de la entrevista es explorar las Creencias Docentes sobre la psicología escolar.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas durante el desarrollo de la entrevista, la cual tendrá una duración aproximada de 60 minutos. Igualmente, se me ha consultado si mis respuestas podrían ser grabadas en audio para su posterior análisis.

Reconozco que la información que brinde durante la entrevista es estrictamente confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito ajeno a la investigación sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo realizar preguntas sobre el estudio en cualquier momento, sin que eso signifique o acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación, puedo contactar a Ariadna Yolanda Jesús Quintanilla Rodríguez (ariadna.quintanilla@pucp.edu.pe) o a su supervisora de tesis, María Angélica Pease Dreibelbis (mapease@pucp.edu.pe)

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

Lima, _____ de _____ del 2023

Firma participante

Firma investigadora

Anexo D. Guía de entrevista semiestructurada

Primera parte: Preguntas abiertas

1. ¿Qué es la psicología escolar para usted? ¿Por qué opina de esta manera?
2. ¿Cuáles considera que son las funciones de un psicólogo(a) escolar?, ¿por qué?
3. ¿Cuál considera que debería ser la principal o más importante? ¿Por qué?
4. ¿Usted cree que es necesario que haya un psicólogo(a) escolar en las instituciones educativas? ¿Por qué?
5. ¿Qué características (habilidades, conocimientos, características personales) considera que debería tener un buen psicólogo(a) escolar?
6. Según usted, ¿con qué actores de la comunidad educativa debería trabajar el psicólogo(a) escolar? ¿Por qué?
7. ¿En qué actores considera que debería enfocarse? ¿Por qué?
8. ¿Considera que habría alguna diferencia entre una institución educativa que cuenta con psicólogo(a) escolar y una que no cuenta con psicólogo(a) escolar?
9. ¿Cómo considera que debe ser la relación entre el docente y el psicólogo(a) escolar? ¿Por qué?
10. En su rol como tutor(a), ¿Ha recurrido alguna vez al psicólogo(a) de la escuela? ¿En qué situaciones lo ha hecho? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles considera que son las principales situaciones por las que un docente debería recurrir al psicólogo(a) escolar? ¿Podría señalarme algunos ejemplos?
12. Algunas personas dicen que los docentes y los psicólogos escolares tienen roles similares. ¿Qué cree usted al respecto? ¿Por qué?
13. Según usted, ¿cómo debería ser el trabajo entre docentes y psicólogos(as) escolares? ¿Considera que siempre se da de esa manera? ¿Ha identificado algunas dificultades?
14. Algunos docentes creen que los psicólogos(as) escolares solo buscan fiscalizar la manera en la que los(as) docentes se desenvuelven en el aula. ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con esta idea? ¿Por qué?

Segunda parte: Casos hipotéticos

1. A continuación, le mencionaré situaciones hipotéticas sobre las cuales me gustaría saber lo que usted cree. Al terminar de leer cada caso, haré algunas preguntas relacionadas. La profesora Claudia considera que los psicólogos escolares deberían dedicarse a atender casos de estudiantes con problemas de conducta o dificultades para el aprendizaje, pues son esas sus principales funciones. El profesor Mario, en cambio, cree que deberían concentrarse en todos los estudiantes para favorecer su desarrollo. ¿Con cuál de las dos posturas se identifica usted? ¿Con la de la profesora Claudia o con la del profesor Mario? ¿Por qué? ¿Podría explicarme por qué no se identifica con la otra postura?
2. El profesor Sergio cree que los psicólogos escolares no conocen lo que verdaderamente ocurre en el aula, por lo que solo deberían intervenir cuando se les solicita; es decir, ante problemas o dificultades con los estudiantes. La profesora Angélica, en cambio, piensa que son especialistas y que deberían intervenir no solo con los estudiantes, sino también con el resto de integrantes de la comunidad educativa, como los docentes, administrativos y las familias. ¿Con cuál de las dos posturas se identifica usted? ¿Con la del profesor Sergio o con la de la profesora Angélica? ¿Por qué? ¿Podría explicarme por qué no se identifica con la otra postura?
3. El profesor Luis considera que los psicólogos escolares no deberían opinar sobre la manera en la que los docentes estructuran o dictan sus clases, pues eso les corresponde exclusivamente a quienes tienen el rol de profesores. Además, considera que a veces se sienten fiscalizados cuando los psicólogos escolares van a observar sus clases, pues siente que critican su labor como educador. ¿Qué opina de la postura del profesor Luis? ¿Alguna vez se ha sentido de esa manera? ¿Conoce colegas que opinen lo mismo que el profesor Luis? ¿Qué dicen al respecto?
4. La profesora Dayana considera que la interacción con los psicólogos escolares es útil, principalmente, cuando se necesita que apoyen en la derivación de estudiantes a otro tipo de servicios como los brindados por psicoterapeutas, neurólogos o terapeutas del lenguaje. El profesor Carlos, en cambio, cree que la interacción con estos debería ser desde un rol colaborativo, pues su apoyo es útil, principalmente, para prevenir problemas y optimizar en el desarrollo, el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes. ¿Qué piensa sobre de la postura de la profesora Dayana? ¿Qué piensa sobre la postura del profesor Carlos? ¿Qué postura se asemeja más a la suya? ¿Por qué? ¿Por qué no eligió la otra postura?"