

EL PSICÓLOGO EDUCACIONAL COMO *AMIGO CRÍTICO*: APORTES Y POSIBILIDADES PARA EL CAMBIO Y MEJORA ESCOLAR

EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST AS A *CRITICAL FRIEND*:
CONTRIBUTIONS AND POSSIBILITIES FOR SCHOOL
CHANGE AND IMPROVEMENT

Ignacio Figueroa-Céspedes*

Universidad Diego Portales
Santiago-Chile

Carlos Ossa-Cornejo

Universidad del Bío-Bío
Chillán-Chile

Carolina Jorquera-Martínez

Universidad de Santiago de Chile
Santiago-Chile

Recibido septiembre de 2019/Received September, 2019
Aceptado junio de 2020/Accepted June, 2020

RESUMEN

El presente ensayo plantea la necesidad de vincular el rol de psicólogo educacional con el concepto de *amigo crítico*, en tanto coinvestigador y promotor de procesos reflexivos que faciliten la transformación educativa. Lo anterior debido a que la psicología educacional ha basado su quehacer en un paradigma tradicional, predominantemente de perspectiva clínico-rehabilitadora, dejando escaso margen para que el profesional se aboque al desarrollo comunitario y propicie la indagación colaborativa en el contexto institucional. Este rol de amigo crítico se sustenta en la capacidad de promover la investigación-acción en la escuela, al maximizar una participación abierta de parte de los distintos actores de la comunidad. Se concluye que este rol es positivo para la psicología educacional, ya que permitiría fortalecer una mirada propia, crítica, así como el enriquecimiento del repertorio de las instituciones educativas para favorecer el cambio y la mejora escolar generando, finalmente, una imagen más pertinente y valorada en la comunidad educativa hacia el quehacer del profesional de la psicología.

Palabras Clave: Psicología de la Educación, rol social, educación, Investigación Participativa.

ABSTRACT

This essay presents the need to connect the role of educational psychologist with the concept of critical friend, as co-investigator and promoter of reflective processes that facilitate educational transformation. This is because educational psychology has based its work on a traditional paradigm, predominantly of a clinical-rehabilitative perspective, leaving little scope for professionals to focus on community development and promote collaborative inquiry in the institutional context. This role of critical friend is supported by the ability to promote action research in schools, maximizing an open participation from the different actors of the community. It is concluded that this role is positive for educational psychology since it would allow to strengthen a personal and critical view, as well as the enrichment of the repertoire of educational institutions to favor change

* Autor correspondiente / Corresponding author: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

and improvement in schools generating, finally, a more relevant and valued image in the educational community towards the work of the professional psychologist.

Key Words: Educational Psychology, Social Role, Education, Participatory Research.

INTRODUCCIÓN

El contexto actual de debate en torno a reformas y transformaciones educativas desde una orientación inclusiva, no deja de interpelar al rol del/la psicólogo/a educacional en la escuela, en tanto profesional vinculado estrechamente con los procesos de aprendizaje y desarrollo. Las declaraciones y legislaciones promulgadas en la última década invitan a promover el desarrollo de espacios educativos abiertos, accesibles y libres de discriminaciones arbitrarias (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016) que reposicionen a la educación como herramienta de desarrollo humano.

En este escenario, y siguiendo a Banz y Valenzuela (2004), uno de los roles que puede tomar el/la psicólogo/a educacional en la escuela, es preventivo e interdisciplinario, focalizando en su aporte al desarrollo psicoeducativo desde una perspectiva sistémica. Sin embargo, esto se contrapone con la mirada aplicacionista e instrumental de la psicología educacional tradicional, al punto en que Coll, Palacios y Marchesi (2001) proponen la reformulación práctica de su objeto de estudio, indagando en la profundidad de los cambios que experimenta la persona aprendiente en el proceso educativo.

En el quehacer de las escuelas existe un imaginario que aún vincula al/la psicólogo/a educacional a un modelo clínico-rehabilitador, que es de carácter reduccionista, ya que dirige su acción profesional, en forma prioritaria, hacia los estudiantes como foco problemático, centrandose en ellos la responsabilidad del cambio, y no orientándose a generar un impacto en el sistema educativo (Redondo, 2011). Con los procesos de universalización de la enseñanza, esta tradición se resitúa en la escuela, proponiendo la función de encasillar al estudiantado según su nivel de adaptación al sistema escolar; vale decir, el psicólogo educacional se configura como un agente destinado a garantizar principalmente la educabilidad del sujeto, no la transformación educativa del sistema escolar. De esta forma, en los sistemas educativos se ha instalado la necesidad de contar con psicólogos/as capaces de realizar evaluaciones psicológicas (Vidal, 2007), proponiendo al estudiantado un

diagnóstico y remediales de abordaje, que muchas veces no consideran la complejidad del fenómeno educativo.

Esta conceptualización limitada del accionar de este profesional, lo posiciona en un rol que muchas veces predetermina expectativas acerca del aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, esta caracterización del modelo clínico-rehabilitador más que propiamente educacional, tiende a establecer un marco paradigmático en la formación, centrado en la entrega de conocimientos y habilidades para un desempeño eficiente, ejecutando un *rol técnico*, y dejando de lado el proceso de cuestionamiento y cambio educativo que se asocia a un foco más *crítico* (Ossa, 2015).

Además, el mismo psicólogo, al desconocer la complejidad de las necesidades educativas de personas y sistemas, tiende a realizar las mismas acciones que se le plantean o que ha visto en el medio educativo, en una lógica de reproducción social (García *et al.*, 2012). De esta forma, la “patologización” emerge como un problema de la práctica del/la psicólogo/a en la institución educativa, un potencial sesgo que privilegia una mirada clínico-rehabilitadora, generando un quehacer predecible y motivado muchas veces por paradigmas que limitan el desarrollo humano en vez de potenciarlo. Esto implica actuaciones profesionales descontextualizadas que, en ocasiones, pueden propiciar procesos de etiquetamiento y exclusión pedagógica.

Como señala Vidal (2007), el rol del/la psicólogo/a educacional es escasamente visualizado al interior de las instituciones educativas, situación históricamente ya denunciada por Palazzoli *et al.* (1996) en el texto *El mago sin magia*: el desconocimiento que los centros educativos tienen del rol del/la psicólogo/a educacional, hace que estos esperen que este profesional solucione cada problema (de los estudiantes) de forma parcializada a través de sus propios y “mágicos talentos”, sin criticar ni involucrar a los subsistemas o ambientes presentes en el establecimiento educativo. Esta expectativa, parte del problema histórico de definición del rol del/la psicólogo/a educacional, se vincula con una visión del estudiante como una entidad separada y

reducible, no como parte de un contexto en el que se encuentra inmerso.

Ahora bien, independiente del punto de vista de los distintos actores, en Chile actualmente no existe ningún marco legal que regule específicamente el desempeño de los psicólogos en el ámbito educativo (Ossa y Quintana, 2015). Las tareas específicas del psicólogo educacional terminan definiéndose de modo jerárquico, ya sea por directores y sostenedores (García, Carrasco, Mendoza y Pérez, 2012), o por decretos, limitando el aporte profesional desde una línea transformadora (por ejemplo, Decreto 170, MINEDUC, 2009), lo que favorece procesos de instrumentalización del rol del psicólogo basado en las necesidades administrativas y económicas de cada establecimiento (Ossa, 2006).

Desde la pedagogía, no es posible concebir la educación sin la presencia de la interacción humana en un contexto sociocultural (Grundy, 1994). No obstante, los modelos pedagógicos dominantes y las prácticas de escolarización proponen y mantienen lógicas de carácter transmisivo en las aulas (Wells y Mejía, 2005), centradas principalmente en lo que el docente habla y discute, perpetuando un modelo hegemónico y dominante de ser humano (Pardo y García, 2003). La posibilidad de quiebre y transformación de estas dinámicas pedagógicas necesariamente requiere de un ejercicio de reflexión y acción respecto de la práctica, o lo que algunos pedagogos críticos han denominado investigación-acción participativa/transformadora (McTaggart, 1989). Esta práctica investigativa persigue un cambio cultural de los grupos, instituciones y sociedades, al mismo tiempo que busca el cambio individual del sujeto.

De esta forma, esta perspectiva investigativa situada se transforma en un recurso relevante para el cambio en la escuela. Existen muchas formas en que la investigación-acción se puede desarrollar pero, en general, sigue una secuencia espiralada que supone: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación, así sucesivamente (Lewin, 1988). Estos ciclos investigativos pueden ser transversales a cualquier práctica educativa y, en este caso, proponemos que la práctica del/la psicólogo/a educacional se entienda, parafraseando a Elliot (2000), como el estudio de una situación social y de aprendizaje/desarrollo con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Debido a la relación con la posibilidad transformadora que está a la base de la investigación-acción participativa,

es que este texto propone la emergencia de este rol de amigo crítico.

La noción de *amigo crítico*, surgida en el ámbito del desarrollo educativo y comunitario (Evans, 2014), se refiere a aquel profesional que opera como un coinvestigador y apoyo reflexivo en los equipos docentes con distintas aplicaciones, a saber: propuestas de desarrollo profesional, asesoramiento colaborativo, análisis de datos, comunidades de aprendizaje, etc. (Escudero, 2009; Foulger, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014). Para Costa y Kallick (1993) el amigo crítico es una persona confiable que colabora a la investigación educativa, haciendo preguntas provocadoras, proveyendo información para ser analizada bajo nuevas perspectivas, ofreciendo una crítica acerca del trabajo de los otros como un amigo, en el sentido que proporciona retroalimentación desde otro punto de vista si es solicitada con una actitud de escucha y valoración.

Es en este contexto escolar donde el psicólogo educacional puede colaborar enriqueciendo su rol profesional bajo esta figura de coinvestigador participativo, a partir de una inmersión dialógica en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje situadas en la escuela. Este rol implica indagar, cuestionar y transformar las prácticas y fundamentos tradicionales (de la psicología y la educación) propiciando metacognición y reflexión acerca de sus sentidos y motivaciones. Esta doble dimensión de soporte a las prácticas de aula, como a las institucionales, constituye un potencial recurso para enriquecer el quehacer del psicólogo educacional.

En el presente ensayo se analizará, desde una perspectiva comprensiva, de qué forma el rol del/la psicólogo/a educacional en la escuela puede relacionarse con la mirada del amigo/a crítico/a, buscando relaciones y conexiones que permitan resituar al psicólogo como un dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa, proporcionando una visión enriquecida de los procesos de colaboración en educación.

ROL DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL Y PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Los contextos socioculturales actuales han influenciado fuertemente a la escuela con sus lógicas e ideologías, y por esta razón, al accionar del/la psicólogo/a educacional. La competencia, el individualismo y la presión por la mejora, son

formas en que esta problemática se manifiesta. En este contexto, el desarrollo teórico y empírico actual demanda abordajes integrales e interdisciplinarios (Menin, 2008). Esto, en el marco de la psicología educacional motiva a la búsqueda de mecanismos en los que la comunidad educativa sea capaz de expresar y movilizar su energía con el fin de gestar aprendizajes que dejen una huella que permita el empoderamiento del sujeto y sus comunidades. Para lograr esto es imprescindible fomentar en las instituciones educativas un trabajo colaborativo, que incentive el desarrollo de recursos locales para el aprendizaje y la convivencia (Guzmán, 2015). Esto implica, sin duda, articular una mirada centrada en el desarrollo local, inclusivo, de la institución educativa como un todo, más que una tendencia marcada por resolver ciertos problemas o patologías puntuales de los estudiantes, como sugeriría un enfoque clínico-rehabilitador de la práctica psicológica.

La psicología educacional se ocupa de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo que se despliegan en los distintos contextos: culturales, sociales, institucionales y económicos diversos; abarcando de modo directo o indirecto a personas de distinto sexo, edad, nacionalidad, discapacidad, u otro (Arancibia, Herrera y Strasser, 2007). Si bien cuenta con un objeto de estudio amplio y complejo, de acuerdo con lo observado, la reflexión interdisciplinaria, transformadora y crítica se encuentra en un proceso incipiente y lejos de institucionalizarse, especialmente a nivel de la formación de pregrado (Erazo, 2012; Viera, Figueiredo, Souza y Fenner, 2013). El creciente debate que problematiza el abordaje de la diversidad en la educación demanda de la psicología educacional una visión que complemente su interés en los procesos más locales y situados en la escuela, con otro que aborde también el nivel macrosocial, la sociedad que queremos, a partir de concepciones valóricas y éticas (Booth y Ainscow, 2012). Vincular la educación que tenemos con la sociedad que queremos, resulta fundamental en este punto.

La psicología educacional debiera contribuir con algunas propuestas a estas situaciones dilemáticas, o al menos con algunas preguntas orientadoras. Ello porque los procesos de cambio implican consecuencias en la legitimidad de las prácticas de la psicología educacional, en relación con construir un rol propio desde el tránsito desde un enfoque biomédico hacia uno pedagógico,

contextualizado y preventivo de las distintas problemáticas psicosociales que se presentan en las instituciones educativas.

Involucrarse en la articulación intencionada de estos procesos, convoca a participar de manera activa en la toma de decisiones en materia de formulación e implementación de políticas educativas a nivel nacional, la escuela u otras organizaciones responsables de la enseñanza, aprendizaje y formación de todos los ciudadanos del país. Entonces, ¿qué nociones de aprendizaje o inteligencia interesará promover? ¿Una que limite y etiquete habilidades o una que busque el aprendizaje y el desarrollo desde la agencia del equipo docente? No importa cuál sea su edad, sexo, condición social, física o étnica, desde esta óptica, en este artículo proponemos una psicología educacional que promueva el aprendizaje y la participación de todos y todas (Booth y Ainscow, 2012).

La psicología educacional se plantea hoy como una disciplina aplicada y su objeto puede describirse, matizando lo propuesto por Coll *et al.* (2001), como los procesos de cambio de las personas y de las instituciones educativas en función de su aprendizaje (Monereo y Solé, 1996). Su conceptualización supone asumir tres dimensiones: la dimensión *teórico conceptual*; la *tecnológico proyectiva*; y la *técnico práctica*. El desarrollo concreto de estas dimensiones, de acuerdo con Redondo (2011), tensiona su articulación hacia la psicología educacional y hacia la psicología escolar, dos dimensiones del trabajo psicoeducativo que no logran aún consenso.

Ahora bien, la vinculación entre la psicología educacional y el quehacer del psicólogo nos lleva a explicar el accionar específico desde sus racionalidades disciplinares. Como ya se ha señalado, si bien existen algunos decretos y leyes del Ministerio de Educación que regulan funciones y ámbitos de desempeño como el Decreto N° 170 (MINEDUC, 2009), no existe ningún marco normativo que regule el desempeño de los psicólogos en el ámbito educativo general (Ossa y Quintana, 2015), solo existe un perfil de cargo aplicable en las escuelas de educación especial o diferencial (Decreto 363). Esto implica que los psicólogos educacionales que laboran en instituciones educativas puedan desempeñarse, bajo solicitud de sus empleadores o por su propia experiencia, en un enfoque clínico-rehabilitador adaptado a la realidad de la escuela, ya que muchas veces estas son las únicas representaciones de hacer

psicología que encuentran disponibles (García *et al.*, 2012; Barbosa y Rebello, 2012).

Lo anterior pareciera señalar un rumbo posible y funcional al sistema educativo para la psicología educacional, y para los profesionales que se desempeñan en su seno, ocuparse solo de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los individuos que componen la institución escuela. Frente a esta situación, es urgente plantear un análisis intradisciplinario que permita reflexionar y tomar decisiones respecto de los componentes esenciales que debieran caracterizar a la psicología educacional y, de ese modo, definir de mejor manera no solo el nombre o el rol que defina el conjunto de actuaciones de un profesional de este campo, sino además sus objetivos y motivaciones.

Es escaso el margen de reflexión respecto de la disciplina de la psicología educacional; esto debido a que no existe un consenso unánime de que esta exista como disciplina propia (Coll *et al.*, 2001; Ossa, 2015), donde muchas de las definiciones y propuestas a lo largo de los años han señalado que la psicología educacional opera como una subdisciplina de la Psicología y, por tanto, se limita a aplicar y adecuar al campo particular de la educación y los procesos de aprendizaje, los conocimientos, técnicas y perspectivas generadas en el campo de la psicología (Barbosa y Rebello, 2012).

Asimismo, para quienes conocen y aprecian el campo educacional, la psicología educativa es una disciplina con derecho propio (Hernández, 2007), en una alianza teórica, empírica y profesional entre educación y psicología. De esta forma, se hace primordial establecer una nueva forma de relacionar estas disciplinas, pues hay constatación de que la mirada tradicional de la psicología, desde una perspectiva dominante, no ha brindado los aportes necesarios para que los sistemas educativos puedan desarrollarse de manera efectiva (Cecilio, Pereira y Alves de Lima, 2010; Novais y Silva, 2012). La construcción de una psicología de la educación liberadora, implica una aproximación de tipo interdisciplinaria, que admita perspectivas críticas y espacios de deconstrucción de conocimientos fundantes, cuestionando aproximaciones esencialistas y positivistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollo.

Así, desde una mirada alternativa, se propone para la psicología educacional la valoración del cambio como foco de estudio (Coll *et al.*, 2001), desde una perspectiva sistémica (Banz y

Valenzuela, 2004), que valore y considere a todos los integrantes de la comunidad educativa, que promueva la transformación educativa, promoviendo dinámicas de cambio y mejora para la institución, dejando la posición de control y conformidad con el ajuste del estudiante al sistema (Ossa, 2015). Ello permite que el psicólogo educacional establezca un rol co-construido, en relación con las necesidades de la institución educativa y, de ese modo, produzca un patrón de trabajo tanto con estudiantes, docentes, directivos, asistentes, familias e incluso la comunidad aledaña, de manera que la escuela se desarrolle mediante acciones de cambio (Banz y Valenzuela, 2004).

La perspectiva crítica es una posición en la búsqueda de conocimiento que permite revelar diferentes miradas, ampliando nuestro entendimiento hacia interpretaciones distintas de las que poseemos, permitiendo además descubrir otras facetas de los eventos y las situaciones (Montero, 2010). Establece un rechazo al positivismo científico, vinculado con la nula implicación social que tienen los profesionales educativos en la generación de conocimientos significativos y socialmente relevantes; por otra parte, implica un conocimiento de élite, orientado al mundo académico, sin mayores ambiciones de impacto social o de logro de aplicaciones útiles a las comunidades con las que se desarrollan dichos estudios (Íñiguez-Rueda, 2003).

Esta necesidad de generar una formación crítica, implica para la psicología educacional afrontar la idea arraigada que el aprendizaje implica una transmisión e incorporación de conocimientos objetivados, para proponer que el aprendizaje es un proceso inacabado y co-construido, con una mayor relación con la realidad social y sus posibilidades de transformación. Eso implicaría la generación de modelos de conocimiento y formación disciplinaria, que permitan el equilibrio entre el conocimiento disciplinario (lo técnico) y las intenciones de cambio necesarias para que la comunidad mejore (lo crítico), de manera que no solo se desarrolle el campo disciplinario puro, en el nivel de conocimientos y habilidades profesionales, sino además se desarrollen sus finalidades (Ossa, 2015).

En muchas ocasiones se ve a la crítica desde una connotación negativa, equiparándola con un juicio negativo, pero olvidando, como señala Costa y Kallick (1993), que la crítica es una habilidad superior de pensamiento estrechamente asociada a la evaluación (Bloom *et al.*, 1956 en Costa y Kallick,

1993). Favorecer una cultura de autoevaluación, por otra parte, implica favorecer una cultura inclusiva, en la medida que este proceso implica la exploración de alternativas para llevar los valores inclusivos a la práctica y a las políticas dentro de la organización (Figueroa y Muñoz, 2014). El foco puesto en la transformación de las culturas implica el reconocimiento de su carácter plural y la necesidad de construir nuevos recursos para aproximarse a los mundos de vida de los distintos miembros de la comunidad escolar.

De este modo, la psicología educacional debiera entenderse como un ámbito de actuación, de formación y de investigación frente a las situaciones que impiden el logro de una educación abierta y plural, así como el reconocimiento de la diversidad entendido como derecho universal. Además, debiera también desarrollar un pensamiento crítico frente a los procesos de estandarización masivos que no logran generar buenos niveles de aprendizaje significativos, ni contextualizados para la gran mayoría de los estudiantes (Ossa, 2015). Esto implica, muy probablemente, tomar posiciones ante decisiones institucionales y ante procesos que potencialmente pudieran perjudicar el bienestar y buen vivir de los miembros de la comunidad.

EL PSICÓLOGO EDUCACIONAL COMO AMIGO CRÍTICO

Como ya hemos señalado, la propuesta de este ensayo es mostrar la posibilidad de potenciar la práctica profesional por medio del rol de *amigo crítico*, enriqueciendo su quehacer desde procesos de investigación-acción que permitan conectar valores, teoría y práctica en el quehacer pedagógico. Así, la idea de amigo crítico implica la emergencia de un profesional que aporte reflexión, evaluación y propuestas de cambio en la comunidad educativa, desde un enfoque dialéctico y sistémico de los procesos psicoeducativos.

De esta forma, el/la psicólogo/a desde este rol se transforma en un colaborador de la escuela y sus docentes, aportando a la evaluación, mejora y redefinición de las líneas pedagógicas de actuación en los espacios de aprendizaje, por ejemplo, desde una óptica que trascienda el etiquetaje de habilidades y se sitúe en el lugar de la comprensión sistémica de los fenómenos educativos.

Para Kemmis y McTaggart (1988) y Stokes (2003), el amigo crítico es aquella persona que apoya

los procesos de investigación-acción, implicándose y aportando nuevas comprensiones e ideas que en cierto modo también pueden estimular la reflexión de los profesores respecto de la propia práctica. Esto implica que asume una función de espejo (Escudero, 2009) en su dimensión de crítica, en la medida en que ofrece contrapuntos, visiones alternativas ya sea frente a datos o a posiciones y decisiones asumidas como correctas por la escuela. Es importante señalar que el amigo crítico no solo critica lo que otros hacen, sino que también revisa sus propias prácticas y ayuda a hacer consciente a las comunidades de aquello que se está haciendo, favoreciendo procesos de observación, indagación, reflexión que permitan detectar aspectos que pueden mejorarse para ponerse en práctica.

Este rol propuesto busca que el psicólogo se aproxime desde una perspectiva potenciadora y emancipatoria, en la medida en que su acción como amigo crítico se orienta a promover el trabajo colaborativo, contribuyendo a generar una visión global de la escuela (Nieto, 2001) y sobre todo favorecer procesos reflexivos acerca de las propias prácticas, explicitando supuestos y creencias que puedan facilitar la transformación de discursos y prácticas educativas (Vezub, 2007).

No obstante proponer este rol, es conveniente apreciar algunas dificultades potenciales en torno a su implementación, ya que la ejecución de este puede resultar amenazante para algunos miembros de la comunidad, ya que no solo busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que también se orienta a cuestionar los formatos clásicos de la escolarización, incluyendo las visiones tradicionales de la propia disciplina psicológica. Ahora bien, esta idea de *amistad crítica* se conecta con un proyecto escuela transformador que busca favorecer el diálogo consciente y la indagación. El/la psicólogo/a desde este lugar pone acento en las metodologías, las formas evaluativas, las interacciones con niños y jóvenes, con el objetivo de mejorarlas. Así, la reflexión impulsa procesos de autotransformación a partir de cambios en la práctica cotidiana y en las concepciones y discursos personales (Kemmis y Grotenboer, 2007).

De esta forma, las relaciones que se establecen entre el amigo crítico y la comunidad educativa durante el proceso de investigación-acción de la escuela, se dan en el marco de una racionalidad crítica y transformadora, por sobre miradas que enfatizan un rol puramente técnico o práctico

(Kemmis y McTaggart, 2000; Evans, 2014). Así, el psicólogo educativo que opera desde la mirada del rol de amigo crítico, establece negociaciones (con la autoridad y los docentes) respecto de su quehacer en la escuela, teniendo en consideración que no es un mero técnico aplicador de pruebas sino que es un potencial colaborador en procesos de investigación y evaluación contextual de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el/la psicólogo/a educativo, en su accionar como amigo crítico, deviene en agente dinamizador de espacios de desarrollo docente. Este rol puede ser desarrollado desde un lugar externo (a modo de asesoramiento institucional, por ejemplo) o desde la propia institución educativa (por ejemplo, desde el rol de equipo de apoyo). Estos lugares (dentro/fuera) predeterminan muchas veces los formatos y posibilidades de desempeño, ante ello se privilegiará el escenario de fomentar la creación y recreación y de esta forma construir conocimiento. En este caso es conveniente señalar que el rol de amigo crítico como primera medida necesita ser distribuido en la grupalidad de comunidades que se encuentran en una institución educativa formando, por ejemplo, grupos de amistad crítica (Kelley, 2012), basados en la colaboración y agencia compartida entre docentes acerca de los problemas de la enseñanza y aprendizaje.

Esto implica que uno de los focos relevantes de ocupación del/la psicólogo/a debiera ser promover y generar instancias de aprendizaje profesional, orientando un círculo virtuoso que ponga al centro el aprendizaje, aportando a la indagación de las situaciones o incidentes críticos que afectan el quehacer docente (Monereo, 2010) para identificar colectivamente posibles soluciones pedagógicas. En el fondo, se trata de aportar y dinamizar los procesos de investigación-acción en la escuela, involucrándose desde su expertise.

Esta propuesta releva la importancia del cambio como parte de la concepción del aprendizaje, aspecto que aparece en la mayoría de las definiciones en la materia (Manterola, 2003), pero que no es valorado de la misma forma en gran parte de las situaciones educativas. Promover el cambio es justamente encontrar el sentido dialéctico y dinámico del aprendizaje, lo que para Coll *et al.* (2001) debería constituir justamente el foco definitorio de la psicología educativa.

El asesoramiento desde este rol de amigo crítico busca facilitar la deliberación colectiva e

implica necesariamente considerar el contexto social de la investigación que permita el intercambio, discusión y contrastación de ideas (Contreras, 1994). De esta forma, se potencia la investigación sobre la práctica, que permite cuestionar y problematizar el propio quehacer educativo (Figueroa y Gómez, 2015); además, permite desmontar y reconocer, en algún sentido, las inequidades e injusticias de los sistemas formales, proponiendo soluciones locales a partir de la colaboración y enfoques que están a la base de las prácticas, políticas y culturas de una institución educativa. Muy probablemente, la exploración de este rol implicará en el/la psicólogo/a educativo establecer posiciones y formas de resistencia a los modelos de escolarización tradicional, para ello es conveniente el establecimiento de un examen crítico de las prácticas educativas.

De esta forma, el psicólogo educativo asume un rol optimizador (Fernández, 2013) en la generación de propuestas de desarrollo basadas en valores (igualdad, derechos, democracia, etc.), que potencien culturas, políticas y prácticas, las que se analizan y abordan desde procesos de indagación colaborativa conscientes y transformadores. En ese sentido, interesantes son los hallazgos de Hick (2005), quien desarrolló un proceso de investigación-acción participativa con psicólogos educativos en Gran Bretaña, quienes ejecutaron un rol de amigo crítico externo con los materiales de la *Guía Para la Inclusión Educativa* (Booth y Ainscow, 2012). El proceso desarrollado dio cuenta de la necesidad de generar intercambios con la comunidad acerca de los valores centrales de la educación, llegando este proceso incluso a transformar las visiones de los propios amigos críticos. Otra dimensión del estudio dio cuenta que es necesario desarrollar un proceso de aproximación inicial, en el que se trabajaron los vínculos de credibilidad y confianza, hasta llegar al equilibrio entre amistad y crítica. También se recogió la relevancia que tiene el reconocimiento de la perspectiva de los docentes al interpretar datos y la relevancia de abordar la inclusión educativa como parte del quehacer del psicólogo educativo.

Como conclusión de la experiencia desarrollada por Hick (2005), se reconoce el aporte de este proyecto donde los psicólogos desarrollan funciones de amigo crítico, ya que la propuesta parece haberlos sensibilizado respecto de la necesidad de mirar a

la inclusión como un tema que involucra a todo el estudiantado y que se relaciona con las prioridades generales de las escuelas, más que implicar solo un tema aislado vinculado solo con ciertos sujetos o colectivos en riesgo de exclusión.

En otra experiencia vinculada a procesos de cambio inclusivo, desde una perspectiva de asesoramiento colaborativo, Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina (2017) muestran que el amigo crítico, en su ejercicio, debe ser consciente de su posicionamiento ético-político para desarrollar su quehacer. Es importante observar una multiplicidad de marcos de actuación para este rol (los que en ocasiones, incluso, configuran abordajes antagónicos) respecto de los cuales el profesional se ve tensionado en su desempeño. Esto implica la posibilidad de posicionarse entre la colaboración empoderadora y la intervención externa (donde el lugar de la demanda puede definir el centro de su actuación) o desde lo técnico-instrumental y lo reflexivo. Es importante, en este sentido, advertir qué ocurre cuando el rol de asesoramiento pasa a un rol de supervisión y demanda externa, empujando hacia la búsqueda de evidencias, sin un sentido mayor que el de cumplir con los ciclos del proyecto de intervención en la escuela.

Para dichos autores es importante reconocer en el rol de amigo crítico “su carácter móvil –podríamos decir liminal– y afrontar la necesidad de renegociación constante de su rol con la comunidad asesorada. Ello, a fin de “evadir la trampa de quedar fijado en algo que no es o en su afirmación como algo que (aún) no puede ser” (Soto *et al.*, 2017, p.260). Este carácter flexible del rol de amigo crítico, se vincula estrechamente al rol de psicólogo educacional, muchas veces criticado por su amplitud e indefinición y por su posicionamiento institucional (¿a quién o quiénes “reporta” su quehacer?). Ambos roles se vinculan en la necesidad de negociar y renegociar continuamente expectativas en el funcionamiento del proceso de asesoramiento o trabajo colaborativo.

Desde esta óptica, el conocimiento se produce a partir de la crítica acerca de las apreciaciones propias y ajenas de las situaciones, permitiendo que las personas redefinan los fenómenos, eludiendo categorías habituales dominantes y otorgando nuevos significados a las situaciones problemáticas (Espinel Maderna, 2012). Este proceso implica romper con las formas predominantes de investigación y análisis y debe realizarse, en lo posible, en un proceso que

considere la participación activa de los actores y sus perspectivas (Long, 2003).

La mirada del amigo crítico permite abrir la sospecha desde el quehacer de un psicólogo educacional contextualizado, un promotor de lo que Ossa, Figueroa y Rodríguez (2016) entienden como metacognición institucional, de tal forma de colaborar a la reflexión docente y, al mismo tiempo, develar las concepciones subyacentes a las creencias pedagógicas más arraigadas. Esta actuación implica la posibilidad de participar de distintos colectivos o equipos de gestión, aportando informaciones relevantes y apoyando a la construcción de herramientas investigativas que propicien respuestas educativas pertinentes, a partir de la necesaria conexión entre acción y práctica, desde una perspectiva interdisciplinar.

Desde esta perspectiva, la práctica del psicólogo como amigo crítico se plantea como una práctica dialógica, al posibilitar construcciones de identitarias y de saber con el otro. Entendiendo el diálogo como una relación horizontal de comunicación entre personas que se encuentran y están en disposición de conocer y construir conocimiento (Freire, 1993), propiciando reflexión crítica y acción transformadora. Este diálogo implica que todos los profesionales tengan las mismas oportunidades de participar en la reflexión y toma de decisiones, operando bajo el principio de la argumentación como eje central de construcción de aprendizajes profesionales (Ferrada y Flecha, 2008).

En este escenario, el psicólogo educacional como amigo crítico debiera transitar en la frontera disciplinar de la psicología y explorar activamente la pedagogía y otras áreas de conocimiento, propiciando dialógicamente la interdisciplina, rescatando para ello su preparación como científico social. Esto implica la posibilidad de indagar en la complejidad de la experiencia pedagógica. Por ejemplo, el psicólogo educacional podría colaborar en la escuela a realizar investigación del aula utilizando algunos dispositivos como por ejemplo la metodología de los Incidentes Críticos (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012), en la que a partir de la narración de situaciones de la práctica profesional que desestabilizan el quehacer docente, se explora reflexivamente la construcción del rol profesional, considerando el impacto emocional del fenómeno y las diferentes perspectivas que pudiera tomar dicha resolución. Colaborar en esta reflexión docente como amigo crítico implica la posibilidad

de indagar, cuestionar, establecer preguntas que permitan al docente construir un self estratégico (Monereo y Badía, 2011), que flexiblemente se prepare para abordar la pedagogía en ese escenario.

De esta forma, se rescata el doble potencial de la investigación-acción: en términos del desarrollo profesional docente, ya que, por una parte, identifica un problema de la práctica educativa proponiendo soluciones contextualizadas y, por otra, alienta la comprensión de los educadores acerca del fenómeno educativo, lo que mejora las posibilidades de apropiación de la solución, fortaleciendo sus capacidades profesionales. En tal sentido, el rol de coinvestigador crítico colabora a los criterios de calidad desde la validez dialógica y catalítica, propuestas para la investigación-acción (Anderson y Herr, 2007).

Si se trata de mediar o establecer puentes, pues bien, la psicología educativa podría otorgar una buena oportunidad al colaborar al desarrollo de capital profesional que permitan abordar problemas de la práctica y una comprensión más profunda y contextualizada de dichos fenómenos. Para ello, el psicólogo educativo debe descentrarse disciplinariamente y conectarse de forma abierta con otros campos del conocimiento lo que implica cuestionar su propia práctica.

Este cuestionamiento presupone, según Boggino y Roserkrans (2007), además de lo nombrado anteriormente, la necesidad de “democratizar el proceso de investigación” (p. 30). Es fundamental que los equipos docentes y de apoyo se sientan en propiedad de abordar y reconocer sus propias prácticas e investigarlas para enriquecerlas colaborativamente. El/la psicólogo/a educativo/a puede aportar favoreciendo la problematización abierta y colaborativa de las situaciones educativas, aportando preguntas que impliquen, muy posiblemente, revisar algunos principios subyacentes a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo.

Especialmente importante es progresar respecto de la comprensión de cómo se dan los procesos de desarrollo humano, que se encuentran en los cimientos de aquello que denominamos educación y, por ello, de cómo se construye comunidad entre quienes conviven en el establecimiento. El aprendizaje a partir de la interacción social y la participación, entonces, resulta importante (Rogoff, 1997) como objeto de cambio. Así, el rol del psicólogo en su faceta transformadora, activa y reflexiva, permitiría apoyar a la institución en la

producción de escenarios para la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas. En este sentido, siguiendo a Fernández (2013), la mirada de la amistad crítica busca enriquecer los cuatro ámbitos de desempeño del psicólogo en la institución educativa: evaluación, intervención, asesoramiento y trabajo interdisciplinario y en red. Por ejemplo, la evaluación psicológica, desde la perspectiva de amistad crítica debiera ser participativa y ecológica, indagando activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollo, incorporando una mirada perspectivista, que considere las cuestiones éticas vinculadas a este proceso.

La implementación de una psicología educativa desarrolladora implica ver las diferencias como un recurso para construir un proyecto común de sociedad, como señala Redondo (2011). Una disciplina que ponga como eje de desarrollo la construcción colectiva y la búsqueda del bienestar, a partir de la relación, de la interacción humanizante y del acto de compartir saberes. Este proyecto común e interdisciplinario requiere de nuevas prácticas, orientadas al fomento de una democracia sustantiva, e instituciones constructoras de ciudadanía y bienestar humano (Redondo, 2011; Booth y Ainscow, 2012).

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Para concluir, podemos señalar que la dimensión de la crítica en la institución educativa, trasciende al quehacer del/la psicólogo/a educativo/a, porque compete a la comunidad educativa en pleno y a sus agentes directivos. De esta forma, desarrollar el rol del psicólogo amigo crítico implica construir un conocimiento situado en y de la escuela, que logre anticiparse a tendencias hegemónicas que buscan “medir, objetivar y otorgar cientificidad a las políticas y estrategias” (Ossa, 2011, p. 79) proponiendo perspectivas múltiples e interdisciplinarias para aproximarse a la realidad educativa.

Ahora bien, adoptar una visión crítica y empoderadora del rol del/la psicólogo/a implica, de acuerdo con Ossa (2011), abandonar ciertas creencias que han marcado notoriamente el campo de la psicología educativa como la focalización del proceso enseñanza-aprendizaje, la actuación individualizadora, la patologización de las conductas, y la reducción de las características del ser humano. Este proceso transformador requiere de un rol profesional que se enfoque en la multiplicidad,

la incertidumbre y ambigüedad de las situaciones, la deconstrucción del conocimiento y del propio rol profesional, y por ello es necesaria la criticidad (Ossa, 2015).

La construcción de esta identidad disciplinar implica, entonces, un proceso de reconfiguración profesional y colectiva de aproximación a pedagogías críticas y transformadoras. La disciplina se construye dialógicamente en la interacción con otros profesionales (colegas y docentes), y con los contextos (políticos, sociales, experienciales) en los que se desempeña el psicólogo. Este rol no necesariamente implica una intervención sobre un otro, sino que puede constituirse en un proceso de cambio junto al otro, transformado en nosotros. De esta forma, la amistad crítica invita a una aproximación interdisciplinar en cuanto supone nexos o lazos comunicantes entre distintos saberes, intrínsecos a la propia producción del conocimiento (Roselli, 2014; Vieira *et al.*, 2013).

Además, se debe considerar que desde una visión co-constructiva el quehacer del psicólogo educacional debe ocuparse de la dimensión de la participación (Guzmán, 2015; Redondo, 2011; Valenzuela y Banz, 2000) y de la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2012), promoviendo el desarrollo de instituciones que descubran sus propias barreras al aprendizaje y la participación adoptando un análisis desde una visión sociocrítica (Ruz y Bazán, 1998). Lo anterior implica interrogar dialógicamente las acciones planificadas/emprendidas en la escuela y los enfoques utilizados, criticando los sentidos tras dichas acciones, y al mismo tiempo validar la construcción de conocimiento de los colectivos implicados. El develar los posicionamientos de este psicólogo educacional, respecto de estos procesos tan relevantes para el desarrollo humano implica, por cierto, ampliar la noción de psicología educacional a partir de la recontextualización de su objeto de análisis en una práctica reflexiva permanente (Schön, 1992).

Respecto de la posibilidad de generar una psicología más humanizante y empoderadora, parte medular del quehacer del psicólogo educacional, debiera estar asociado a lo interdisciplinar y fronterizo, implicando la deconstrucción de su rol y del campo disciplinario tradicional (Valenzuela y Banz, 2000) y observando la dimensión de autocrítica (Montero, 2010). De este modo se nutre el rol del/la psicólogo/a educativo con herramientas que promueven el cambio social, fortaleciendo conocimientos de

gestión escolar y de proyectos, intervenciones comunitarias e investigación-acción. Esto podría implicar el hecho de revisar críticamente la construcción de teoría, desacralizando métodos y desechando las dicotomías por su carácter simplificador (Spink, 2003, en Montero, 2010). Para esto el profesional debería focalizarse en las reflexiones compartidas, la planificación conjunta, la problematización de la realidad, lo que debiera ser eje en la gestión de un/a psicólogo/a transformador (Ossa, 2015).

Asumir el rol de amigo crítico al interior del establecimiento implica reconocer las tensiones propias del sistema educacional, tendiente mayoritariamente a considerar un paradigma educativo y cultural basado en el autoritarismo, la segregación y la ocultación de los conflictos. Sin embargo, es justamente por esas falencias que debería propiciarse la emergencia de este tipo de roles en la institución educativa, que permitan identificar y transformar aquellas acciones que llevan a dichas condiciones paradigmáticas. Como señala Costa y Kallick (1993), con la incorporación de esta amistad crítica en las escuelas puede generarse una apertura al pensamiento constructivo de la comunidad. Esta apertura debiera comenzar en la formación inicial y continuar en las especializaciones del/la psicólogo/a y de los/as docentes como contraparte de este proceso, ya que se requieren ciertas competencias profesionales para su ejecución. El foco propuesto implica prepararse dialógicamente para investigar situaciones de aprendizaje y buscar conjuntamente con los distintos actores de la escuela las mejores alternativas a los problemas cotidianos de la enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, si bien el camino no es fácil ni claro, es una meta relevante y necesaria para quienes consideramos que la psicología educacional puede aportar con una perspectiva propia al desarrollo de las instituciones educativas. El logro de este desafío implica, por otro lado, la necesidad de construir una base conceptual y epistemológica que promueva una construcción dinámica de la psicología educacional como disciplina, incorporando aquellas características de criticismo necesarias para abordar el desafío contemporáneo de una educación en y para la diversidad. Saldar estos grandes desafíos paradigmáticos es urgente para fortalecer y profundizar el campo disciplinario, en miras a construir una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlík (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2007). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Báez de la Fe, B. (1993). Elementos definitorios del rol del psicólogo escolar. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 46(4), 465-473.
- Banz, C., y Valenzuela, M. (2004). *Intervención psicoeducativa en la escuela y el rol del psicólogo educacional*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Barbosa, D., y Rebello, M. (2012). Psicología educacional ou escolar? Eis a questao. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1). 163-173
- Boggino N., y Rosekrans, K. (2007). *La investigación acción en la escuela. En Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa, orientaciones prácticas y experiencias*. Madrid: Homosapiens.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *La Guía para la Inclusión Educativa*. Santiago: Fundación Creando Futuro.
- Cecilio, I., Pereira, L., y Alves de Lima, V. (2010). Psicología Escolar em Rondônia: formação e práticas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 333-340
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, Á. (2001). Desarrollo psicológico y educación (vol. 2). Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 7-12.
- Costa, A., y Kallick, B. (1993). Through the lens of a Critical Friend. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 51(2). 49-51.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Erazo Santander, Oscar. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 139-157. Recuperado de <http://revistadepsicologiagepu.es/tl/REFLEXIONES-SOBRE-LA-PSICOLOG%CD%AEDUCATIVA.htm>
- Espinel Maderna, M. (2013). Conocimiento profesional en campo psicoeducativo. Apropiación participativa en "Atención a la diversidad y educación especial". En, *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Memorias. Tomo II* (pp. 338-340). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Escudero, J. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim: Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-4.
- Evans, S. (2014). The community psychologist as critical friend: promoting critical community praxis. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(4), 355-368. Doi: 10.1002/casp.2213
- Fernández, J. (2013). Psicólogo/a educativo: formación y funciones. *Papeles del Psicólogo*, 34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827025003>
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Figueroa, I., y Gómez, M. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica : Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Summa Psicológica*, 12, 31-42. Doi: 10.18774/summa-vol12.num2-258
- Figueroa, I., y Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Figueroa, I., Soto, J., y Sciollo, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. Doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.4
- Foulger, T. (2010). External conversations an unexpected discovery about the critical friend in action research inquiries. *Action Research*, 8(2), 135-152. Doi: 10.1177/1476750309351354
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M., y Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios Pedagógicos*. 38(2) 169-185.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo en español*. Ediciones Morata. Madrid.
- Gurr, D., y Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084-3090.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica UST*, 12(2), 7-17.
- Hargreaves, A., y Fullan, M.. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*. 29(117), 7-40.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. 4ta Edición. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hick, P. (2005). Supporting the development of more inclusive practices using the index for inclusion. *Educational Psychology in Practice*, 21(2), 117-122. Doi: 10.1080/02667360500128754
- Íñiguez-Rueda, L. (2003). La psicología social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias tres décadas después de la "crisis". *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 221-238.

- Jimerson, S., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., y Stewart, K. (2008). Where in the World is School Psychology? Examining Evidence of School Psychology Around the Globe. *School Psychology International*, 29(2): 131-144. Doi: 10.1177/0143034308090056
- Kemmis, S., y Grootenboer, P. (2007). Situating Praxis in Practice. En S. Kemmis y T. Smith (eds.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (pp. 37-64). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Kemmis S., y McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research: Communicative Action in the Public Sphere. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Kelley, M. (2012). *Critical friends groups: Building teacher knowledge through collaboration and reflection* (Doctoral dissertation, University of Houston).
- Kincheloe, J., Steinberg, S., y Villaverde, L. (1999). *Repensar la Inteligencia*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. Salazar, *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 13-25). España: Editorial Popular.
- Long, N. (2003). *Development sociology: actor perspectives*. Routledge: London.
- Lorente Muñoz, E., y Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1), 117-132.
- Manterola, M. (2003). *Psicología educativa. Conexión con la sala de clases*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Martín Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. Psicología sin Fronteras *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Menin, O. (2008). Actividad y prevención desde la Psicología Educativa. *Praxis Educativa*. 12, 23-29.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C., y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*, 59-77.
- Monereo, C., y Solé I. (1996). *El asesoramiento pedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. España: Afiianza.
- Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 177- 191
- Nail Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J., y Muñoz Reyes, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Novais, A., y Silva, J. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 55-60.
- Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*, 15(2), 131-146.
- Ossa, C. (2011). El Rol del psicólogo educacional: La transición desde el paradigma de simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeña*, 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*. Concepción: Edic. Universidad del Bio-Bio.
- Ossa, C., y Quintana, I. (2015). Evolución de tareas profesionales de psicólogos en establecimientos de educación especial e integración escolar en Chile. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 109-119.
- Ossa, C., Figueroa, I. y Rodríguez, F. (2016). La metacognición institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 16(3), 1-18. Doi: 10.15517/aie.v16i3.25962
- Pardo, J., y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, 20, 39-85.
- Redondo, J. (2011). Una Psicología Educativa al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 305-322). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 139-164). Madrid: Colección Cultura y Conciencia.
- Roselli, N. (2014). Psicología e interdisciplinariedad: Implicaciones teóricas y metodológicas. *Revista Psicodiagnosticar*, 23, 9-18.
- Ruz, J., y Bazán, D. (1998). Transversalidad Educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación. *Pensamiento Educativo*, 22, 13-39.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Etorre, L., y Garbellini, M. (1996). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Soto, J., Figueroa, I., y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Stokes, L. (2003). Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. En A. Lieberman y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 173-192). Barcelona: Octaedro.
- Swaffield, S. (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving schools*, 7(3), 267-278.

- Valenzuela, M., y Banz, C. (2000). El psicólogo educacional: del clínico en la escuela al mediador en la institución. En M. Juliá (coomp.), *Psicología educacional en tiempos de reforma*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Vezub, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 23. Doi: recfpro/rev111ART2.pdf
- Vidal, J. (2007). *Aportes del Psicólogo Educacional a los Establecimientos Educativos* [Documento Digital]. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf
- Vieira, Rita de Cássia, Figueiredo, Ellen Rose Fernandes, Souza, Laís Gonçalves de y Fenner, Marina Castana. (2013). A psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 239- 248. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200006>
- Wells, G., y Mejía Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: aprendizaje y enseñanza a través de la indagación. *Revista Sinéctica*, 26, 1-15.