

# CARACTERIZACIÓN LABORAL DE PSICÓLOGOS NOVELES EN EDUCACIÓN DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO, CHILE

## JOB DESCRIPTION OF NEW PSYCHOLOGISTS IN EDUCATION FROM THE BIOBÍO REGION IN CHILE

Salinas-Cerda, Juan Pablo; Villablanca, Andrés E.; Sandoval, Javier A.; Ossa, Carlos J.

 **Juan Pablo Salinas-Cerda**  
 Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

 **Andrés E. Villablanca**  
 Universidad San Sebastián, Chile

 **Javier A. Sandoval**  
 javieralejandro.sandoval.berrios@gmail.com  
 Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

 **Carlos J. Ossa**  
 Universidad del Bío Bío, Chile

**Revista Académica UCMAulea**  
 Universidad Católica del Maule, Chile  
 ISSN-e: 0719-9872  
 Periodicidad: Semestral  
 vol. 62, 2022  
 revista@ucm.cl

Recepción: 10 Noviembre 2021  
 Aprobación: 18 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/600/6003357005/>

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.62.79>

Autor de correspondencia:  
 javieralejandro.sandoval.berrios@gmail.com



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Las tareas y el rol de los psicólogos educacionales es un tema importante, pero poco investigado; menos aún en lo concerniente a los profesionales noveles, que recién se integran al campo laboral. Se presenta un estudio realizado en 2020, en la región del Biobío en Chile, que analiza las características profesionales y laborales de 27 psicólogos/as noveles que se desempeñan en establecimientos educativos. Se utilizó un cuestionario de condiciones laborales y profesionales aplicado en otros estudios sobre tareas y funciones del psicólogo educacional. Los principales resultados muestran que, a nivel laboral, se desempeñan mayoritariamente en programas PIE y en convivencia escolar, presentan contratos a plazo fijo y cuentan con espacios y materiales para su trabajo. En los aspectos profesionales se observa que poco más de la mitad se encuentra realizando un curso de especialización, sus principales tareas son la intervención individual y grupal, y más atrás, el diagnóstico individual, mientras que la menos realizada es investigación. A nivel de percepción de la valoración de su área, poco menos de la mitad señala realizar otras tareas que no tienen relación con sus funciones; aunque el 62 % señala que su función aporta a los objetivos del establecimiento, solo el 17 % menciona que puede realizar sus labores como psicólogos educacionales.

**Palabras clave:** labor profesional, psicología educativa, rol, desarrollo profesional.

**Abstract:** The tasks and role of educational psychologists is an important topic, but little researched; even less so with regard to new professionals, who have just entered the labor field. A study carried out in 2020, in the Biobío region in Chile, which analyzes the professional and labor characteristics of 27 new psychologists working in educational establishments, is presented. A questionnaire of working and professional conditions applied in other studies on tasks and functions of the educational psychologist was used. The main results show that, at the labor level, most of them work in PIE programs and in school coexistence, have fixed-term contracts and have space and materials for their work. In the professional aspects, it is observed

that a little more than half of them are taking a specialization course, their main tasks are individual and group intervention, and further back, individual diagnosis, while the least performed task is research. At the level of perception of the valuation of their area, a little less than half say that they perform other tasks that are not related to their functions; although 62 % say that their function contributes to the objectives of the establishment, only 17 % say that they can perform their tasks as educational psychologists.

**Keywords:** professional work, educational psychology, role, professional development.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos quince años, el sistema educativo chileno ha favorecido que los psicólogos se instalen en los centros educativos por medio de los Programas de Integración Escolar (PIE), la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y el Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP) (Jarpa *et al.*, 2019).

El PIE es un programa regulado por el Decreto n.º 170 (2009) que busca favorecer la integración de los estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales Transitorias o Permanentes (NEET y NEEP), tales como déficit intelectual, funcionamiento intelectual límite, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, entre otras, a través de la contratación de profesionales (fonoaudiólogos, kinesiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales u otros) que acompañen el proceso educativo de los alumnos. Desde este ámbito, las orientaciones del Ministerio de Educación (Mineduc) para la labor de los psicólogos contempla funciones tales como la adecuación de situaciones educativas a las características individuales y del grupo curso (programas, metodologías de enseñanza-aprendizaje, entre otras); realización de diagnóstico y acompañamiento individual en los ámbitos cognitivo, conductual, emocional y social; acompañamiento y formación a las familias de estudiantes con NEE; y colaborar con docentes y profesionales del equipo de aula en relación al comportamiento humano en situaciones educativas (Mineduc, 2019).

Por otro lado, la SEP surge con el objetivo de otorgar igualdad de oportunidades a estudiantes y familias, sin diferenciar su origen socioeconómico, mediante una subvención según estudiantes prioritarios matriculados (Mineduc, 2008). Este convenio a su vez presenta como condición el diseño, implementación y evaluación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) con cuatro dimensiones: Gestión Pedagógica, Liderazgo, Gestión de Recursos y Convivencia Escolar, siendo estas áreas las que permiten la contratación de personal para apoyar a la mejora educativa, incluido el psicólogo, que enfatiza mayormente su trabajo desde una mirada psicosocial (Mineduc, 2017). Las orientaciones ministeriales para la labor de los psicólogos contratados por fondos SEP apuntan a gestionar los indicadores de desarrollo personal y social, colaborar en el diseño de estrategias para prevenir factores de riesgo educativo, participar en el diseño e implementación del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, asesorar a docentes en el desarrollo de estrategias que promuevan los modos de convivir participativos, inclusivos y de respeto, atención de apoderados

y estudiantes que presenten dificultades en la convivencia (Mineduc, 2017; 2019). Es decir, los psicólogos contratados por alguno de estos fondos apuntan a favorecer la inclusión, mejorar la convivencia escolar y apoyar a los docentes y apoderados en la formación de estudiantes en las áreas afectivas y sociales (García et al., 2012; Ramírez & Valdés, 2019).

Esta incorporación no ha estado exenta de dificultades, pues no se cuenta con una definición clara del rol y las acciones que realiza el psicólogo educacional (Baltar & Carrasco, 2013; Barraza, 2015; Coll, Palacios & Marchesi, 2011; Hernández, 2020; Ossa, 2006; 2015; Palma *et al.*, 2006; Redondo, 2007), pese a existir consenso en que esta es una disciplina puente entre la psicología y la educación, encargada de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el escenario en que estos se producen, y que trabaja con todo el sistema escolar, no solo con estudiantes (Arancibia *et al.*, 1997; Woolfolk, 2006; García *et al.*, 2012). Este panorama generó que durante un largo tiempo se vinculara al psicólogo educacional a un modelo clínico de intervención, enfatizando en la atención de estudiantes con dificultades (Gillham, 2022; Redondo, 2007; Patias *et al.*, 2009), aumentando la externalización de aquellos estudiantes etiquetados como problemáticos, enalteciendo un círculo de exclusión dentro de la escuela (López *et al.*, 2011) en el cual también los psicólogos tendían a psicologizar los fenómenos escolares, validando así este modelo en el establecimiento educacional (López *et al.*, 2011). A la fecha, se han visualizado leves progresos, por ejemplo, el considerar a otros actores de la comunidad educativa además de los estudiantes para los procesos de intervención y ampliar su marco de acción también hacia la prevención (Ossa & Quintana, 2016).

Por otra parte, se ha generado una variedad de nombres y áreas de trabajo para los profesionales de la psicología en el campo educativo, sin lograr mayor consenso que el de su focalización en el centro educativo, por tanto, cualquier profesional vinculado a la psicología que provea estas asesorías, diagnósticos, intervenciones e investigaciones como parte de su desempeño en un centro escolar, podría ser llamado psicóloga/o escolar (Jimerson *et al.*, 2008).

En la actualidad las funciones del psicólogo educacional pueden condicionarse por sus fondos de contratación y por los lineamientos de directores y sostenedores (Ossa, 2006; Jarpa *et al.*, 2019). Lo primero, permite la discusión de que la psicología educacional en Chile se ve dominada por las políticas educacionales en curso (Salas, 2013), pese a que no sean consensuadas ni fortalecidas empíricamente (Ossa & Quintana, 2016), mientras que lo segundo provoca que las funciones dependen de los directivos y de la formación de cada psicólogo, generando que cada establecimiento trabaje a su manera y deba crear su cargo frente a lo adverso de no contar con una previa definición de su rol (Gatica, 2016) y encontrándose con dificultades de posicionamiento y validación inclusive en la actualidad (Díaz, 2020).

Los desafíos de la actual pandemia por covid-19 han planteado la necesidad de que el apoyo de psicólogos y psicólogas en los centros escolares, preste ayuda a las necesidades socioemocionales y de salud mental, sin embargo, estos tópicos no son trabajados en profundidad o contextualizados para el soporte en el entorno educativo, lo que provoca que se genere una brecha de apoyo sobre la salud mental como ámbito de relevancia para los profesionales de la psicología en educación,

siendo que es un área importantísima y requerida con urgencia (Eklund *et al.*, 2020; Hernández-Torrano, Faucher & Tynybayeva, 2021).

Estas situaciones podrían explicarse por la visión filosófica del sistema educativo, la cual visualiza a la educación como un proceso secuencial y ordenado, manejable, donde unos crean políticas y otros las ejecutan, lo que implica una relación instrumental del conocimiento y de los profesionales, conocido como el paradigma de la simplicidad, provocando que el profesional solo logre realizar lo que el centro educativo ha definido como ese puesto de trabajo (García *et al.*, 2012; Ossa, 2011).

Lo anterior incidirá en el desarrollo profesional de psicólogos y psicólogas que comienzan su vida profesional, ya que, desde su inicio, se verían marcados por un panorama disciplinario poco claro y por una priorización de las necesidades docentes y administrativas más que psicosociales (García *et al.*, 2012).

Denegri *et al.* (2021) describieron las condiciones laborales, temores hacia el covid-19 y la satisfacción vital de psicólogos en Chile. En este artículo analizan las respuestas de 1.093 participantes de todas las regiones del país, obteniendo diversas conclusiones. Para fines de este estudio, resulta fundamental destacar las siguientes: (1) el área clínica y educativa (en ese orden) lideran la especialidad de los psicólogos en Chile, habiendo un aumento de psicólogos clínicos para atender en la pandemia; (2) acompañamiento psicológico, atención clínica y psicoeducación son las tres funciones más recurrentes de los psicólogos en pandemia; (3) en psicología existen amplias posibilidades de encontrar empleo antes de los seis meses de egresar, sin embargo, la inestabilidad laboral y la necesidad de contar con más de un trabajo es recurrente; (4) en los psicólogos predomina el contrato a honorarios; (5) a mayor tiempo de haber egresado, los psicólogos presentan mejores sueldos y también mayor satisfacción con la vida.

### *1.1. Características de la formación de Psicología en Chile*

Según lo expuesto por Pizarro, la psicología inicia en Chile en el año 1852 en las cátedras de Filosofía de la Universidad de Chile, en aquel entonces se incluyó la enseñanza de la psicología en el currículum de estudiantes de Medicina debido a la vinculación existente entre fisiología y psicología (Urzúa *et al.*, 2015). Años más tarde, el Decreto n.º 1.023 del 20 de agosto de 1946 sienta las bases de la formación de psicólogos en el territorio nacional (Descouvrieres, 1999).

De esta manera, Chile se convierte en uno de los países pioneros en dictar la carrera de Psicología en Sudamérica (Salas, 2014). En ese entonces se destacaron cuatro especialidades de la disciplina, tales como la educativa, social-comunitaria, laboral y clínica (Salas, 2014).

En el caso de la Universidad de Concepción, la psicología se impartía como asignatura obligatoria en las carreras de Profesorado tanto en sus niveles primario como secundario. Con respecto al nivel primario, los estudiantes debían aprobar materias tales como Psicología del Niño, Psicología General y Diferencial. Por su parte, los estudiantes de Profesorado en nivel secundario debían cursar materias de Psicología Pedagógica, Psicología de la Adolescencia y Mediciones Mentales, las cuales seguían parámetros del Instituto Pedagógico (Urzúa *et al.*, 2015).

En el año 1974 se presentó el Modelo Bogotá, el cual ratificó los componentes científicos y profesionales de la disciplina, por lo que se concluyó que ambos elementos debían estar presentes en la formación de pregrado, con el fin de lograr que los futuros profesionales pudiesen desempeñarse en algunas de las áreas de la psicología (Villanova, 2003). Posteriormente, el proyecto Tuning buscó contribuir a desarrollar lenguajes comunes, competencias, cualificaciones, objetivos de aprendizaje y procesos de formación en distintas disciplinas, entre ellas la psicología (Cabrera et al., 2010). Sin embargo, Baltar & Carrasco (2013) consideran que en los últimos años los programas de estudio de psicología en Chile se caracterizan por un currículum nuclear con escasa formación ética y predominancia de objetivos cognitivos.

A partir de la proliferación de psicólogos en Chile, en el año 2007 las escuelas de Psicología de las universidades que componen la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (Cuech) se dedicaron a la tarea de establecer un perfil común de competencias en el profesional de este ámbito. A raíz de dicho proyecto surgen siete competencias específicas y fundamentales en la formación de un psicólogo (González et al., 2014). Siguiendo esta línea, diversos autores sostienen que el psicólogo debe ser capaz de planificar, evaluar, diagnosticar, desarrollar, investigar, comunicar e interactuar, diseñar e implementar, además de definir y aplicar distintas estrategias que atiendan a las necesidades subjetivas de un determinado grupo social (Juliá, 2006; Baltar & Carrasco, 2013; González et al., 2014). No obstante, el carácter difuso y polisémico de la definición conceptual de competencias dificulta la labor de establecer planes pedagógicos y metodologías orientadas a la adquisición de las competencias específicas. Frente a esto, es preciso delimitar el concepto para así intentar validar esta característica, enfatizando en nuestra historia, contexto cultural y grado de desarrollo como nación (Juliá, 2006).

Por su parte, Rial y Tobón (2006) sostienen que existe una gama de competencias genéricas y específicas para cada área, donde las primeras guardan relación con aquellas competencias instrumentales (habilidades cognitivas, tecnológicas, metodológicas, lingüísticas), sistémicas (comprensión e integración de contenidos). Además, Rial (2010) plantea la existencia de una competencia profesional, definida como el “conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (p. 32). De este modo, el autor afirma que la competencia profesional se produce a raíz de una base existente de carácter estable (Rial, 2010). Por lo tanto, se extiende que la definición y delimitación consensuada del rol del psicólogo es fundamental para la generación de la competencia profesional. Seguramente es indispensable la participación de las universidades en la definición de este rol, ya que esta es la encargada de proporcionar los instrumentos para implementar dichas funciones y roles. Se hace necesario mantener espacios de discusión al respecto para analizar, consolidar y socializar estas ideas, dándoles cuerpo definitivo (Proaño, 2020).

Según Urzúa et al. (2015), no se cuenta con una cifra exacta de psicólogos titulados en Chile. Sin embargo, la información proporcionada por el Consejo Nacional de Educación (CNED) da cuenta de un aumento de 48 % en los últimos diez años respecto a la cantidad de estudiantes matriculados en programas de Psicología. Así también señala que actualmente existen 145 programas de



formación en Psicología entregados por 55 establecimientos, mientras que para el año 2005 se reportaron 117 programas impartidos por 42 instituciones de educación superior, lo que da cuenta de un incremento de 1.8 programas creados en promedio por año para la formación de psicólogos en el territorio nacional, tal como lo indica el Gráfico 1.



**Gráfico I**

Elaboración propia a partir de CNED (2020)

Hasta el año 2011 solo seis programas de Psicología, de los 147 existentes, otorgaron menciones, donde cinco de ellas ofrecían la mención en Psicología Educacional (Salas & Inzunza, 2013); no obstante, hasta el año 2015 la única acreditación profesional se realizaba en el ámbito de la psicología clínica (Urrutia, 2002; Urzúa et al., 2015).

En este sentido, nos encontramos en una compleja interpretación entre reforma y psicología educacional, puesto que se ha permitido la apertura de un vasto campo teórico y profesional, pero al mismo tiempo minimizando el desarrollo de una psicología educacional crítica (Salas & Inzunza, 2013).

Alonso et al. (2017; 2019) realizan un estudio de caracterización de más de 1.000 psicólogos de diferentes ciudades de Argentina, donde se identifica que las áreas clínica y educacional lideran la especialidad de los psicólogos. Antecedentes en coherencia con la investigación realizada por Denegri et al. (2021), quienes identifican que las dos especialidades que más se realizan son clínica y educacional.

## 1.2. Característica de los profesionales noveles

Un profesional novel/novato/novicio es una persona generalmente joven que realiza un proceso de formación inicial, aprende un arte u oficio y empieza una actividad por primera vez o tiene poca experiencia en ella (Bozu, 2009). En la psicología, realizan una categorización de psicólogos clínicos según años de experiencia laboral, estableciendo seis cohortes: a) novice (<1,5 años); b) apprentice (1,5-3,5 años); c) graduate (3,5-7 años); d) established (7-15 años); e) seasoned (15-25 años); y f) senior (25-55 años). Es decir, el psicólogo clínico

novato es aquel que ejerce su profesión por menos de un año y medio (Concha, 2013).

Tabla 1  
*Categorización de psicólogos clínicos según años de experiencia laboral (Concha, 2013)*

| Años de experiencia laboral | Categoría   |
|-----------------------------|-------------|
| <1,5 años                   | Novato      |
| 1,5 a 3,5 años              | Aprendiz    |
| 3,5 a 7 años                | Graduado    |
| 7 a 15 años                 | Establecido |
| 15 a 25 años                | Experto     |
| 25 a 55 años                | Senior      |

Elaboración propia

En el contexto de psicólogos educacionales noveles en Chile hay escasa investigación. Soto (2019) realiza un estudio cualitativo para comprender las principales dificultades y fortalezas de los psicólogos educacionales noveles, usando una muestra de cinco psicólogos con una experiencia entre dos y cinco años, basándose en la definición de Valenzuela y Sevilla (2013), quienes categorizan a los docentes novatos como aquellos que tienen una experiencia laboral inferior a cinco años. Como conclusiones de este estudio se detecta que el apoyo externo es importante para mejorar vivencias negativas y potenciar la satisfacción laboral, que la vocación de ejercer el trabajo en el ámbito escolar permite buscar alternativas para resolver dificultades y que existen habilidades que permiten a los profesionales jóvenes superar las dificultades escolares, principalmente reconocer sus limitaciones en la formación y desarrollo profesional. En un estudio de corte cualitativo, Espinosa et al. (2019) consideraron como psicólogos de reciente egreso, y por tanto noveles, a aquellos con tres años y menos de tiempo en sus ámbitos laborales.

Feixas (2002, citado en Martín, Conde & Mayor, 2014) realiza una definición genérica de profesional novel que puede extenderse para nuestra investigación, haciendo referencia a que este es un profesional que se encuentra recién graduado o con menos de tres años de experiencia laboral. Para fines de este estudio, se definirá como un psicólogo educacional novel a un profesional con menos de tres años de experiencia.

Los psicólogos noveles en Chile tienden a contar con condiciones laborales variables; en un estudio realizado por Troncoso (2008) se detecta que un 57 % de psicólogos egresados tiene un trabajo estable, mientras un 34 % ha contado con varios trabajos temporales. La inestabilidad laboral es una de las características relevantes señaladas por psicólogos/as noveles, y puede estar relacionada con factores como altas expectativas de los egresados, que no son satisfechas por las condiciones laborales y de renta que se dan actualmente, sobrepoblación de oferta de profesionales, baja especialización y malas condiciones de las instituciones (Espinoza et al., 2019).

A nivel de competencias, los novatos cuentan con distintas bases de conocimiento conceptual y procedimental en relación con los profesionales expertos (Sanz et al., 1996). Para Orantes (1998), las ventajas conceptuales de

los profesionales expertos son el contar con una mayor cantidad de conceptos y descriptores, junto con interconexiones entre estos. Respecto a los aspectos procedimentales, superan a los novatos en una ejecución más rápida, eficiente y automatizada en la búsqueda de soluciones, generando poco uso de la metacognición y contando con mayor cantidad de reglas de producción. Por su parte, Leithwood y Stager (1989, citado en Nail et al., 2017) plantean que los profesionales expertos disponen de más información relevante y mayormente organizada para abordar problemas, identifican y proponen objetivos más complejos junto con sus planes de acción, utilizando categorías más abstractas, contando con mayores destrezas para detectar patrones, mayor rapidez, más capaces de utilizar una gama más amplia de aproximaciones a una solución y automatización de secuencias de actividad para resolver el problema.

El logro de la experticia en el campo educativo no ha sido un área de preocupación en las políticas educativas, salvo en el último periodo con la aparición de la Ley 20.930 sobre carrera docente, donde se institucionaliza la figura de los mentores, educadores con experiencia profesional y altos indicadores en las evaluaciones docentes. Este asesoramiento es relevante, ya que se logra acortar la brecha de desconocimiento y posibles errores en el desempeño de los profesionales noveles en educación (Schatz-Openheimer, 2017); del mismo modo, dicho asesoramiento es lo que debiera trabajarse para el desempeño psicológico en educación, dado que los años de formación (tradicionalmente generalista) y las escasas acciones de experiencia profesional en el campo educativo son aspectos que se repiten en la formación de psicólogos y psicólogas, dejando un vacío importante que el profesional debe llenar por sí mismo, sin el apoyo necesario (Jones, 2008).

La presente investigación tiene por objetivo caracterizar laboralmente a los y las profesionales noveles o novatos de la psicología que ejercen en escuelas, colegios o liceos públicos o privados en la región del Biobío, con la finalidad de conocer las condiciones laborales y contractuales de los psicólogos educacionales al inicio de su carrera y reflexionar en torno a las tareas que desempeñan, apuntando a realizar propuestas que permitan fortalecer el quehacer de los psicólogos en los centros educativos.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Tipo de estudio

El estudio tiene un alcance descriptivo debido a que se centra en mostrar los datos recabados en cuanto a su distribución.

### 2.2. Participantes

Los participantes de la presente investigación corresponden a veintisiete profesionales de la psicología que estén ejerciendo hace uno o dos años en escuelas, colegios o liceos públicos o privados de la región del Biobío.



### 2.3. Instrumento

Se utilizó la encuesta sobre situación laboral y profesional de psicólogas y psicólogos que se desempeñan en educación, aplicada en otros estudios (Ossa, 2006; Ossa y Quintana, 2016), la que está estructurada en dos ejes principales: información laboral y las funciones que se ejecutan. La primera parte cuenta con quince preguntas con alternativas que buscan explorar la situación contractual y laboral de los y las psicólogos que ejercen en educación. La segunda parte cuenta con dos escalas Likert de dieciocho afirmaciones en total, que permite conocer la percepción que hay respecto a las funciones que se realizan en las escuelas, colegios y/o liceos.

### 2.4. Procedimientos

Los participantes fueron contactados mediante correo electrónico y, debido a la situación de pandemia, el instrumento se presentó a través de un cuestionario online en la plataforma Google Forms.

Los procedimientos de análisis de datos se basaron en estadística descriptiva, específicamente distribución de frecuencias.

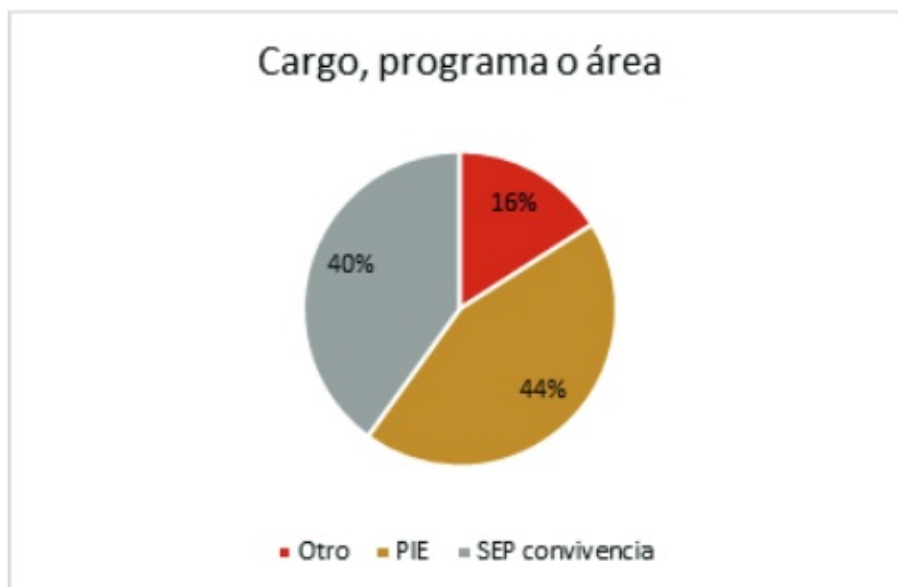
## 3. RESULTADOS

Para la exposición de los resultados realizaremos una distribución en cuatro temáticas:

- Aspectos contractuales
  - Aspectos profesionales
  - Funciones que realizan en su lugar de trabajo
  - Percepción del posicionamiento del área en el establecimiento

### 3.1. Aspectos contractuales

Un primer elemento que nos permite relevar los datos es respecto al programa al que pertenecen los y las psicólogas novatas o noveles. Podemos distinguir en la Figura 1 que, principalmente y de forma similar, se distribuyen en los Programas de Integración Escolar (PIE) con un 44 % y en Convivencia Escolar con un 40 %; si bien integran otros programas, estos no representan un grupo significativo en relación a los otros dos.



**Figura 1**

*Distribución de áreas o programas a los que pertenecen los participantes*

Elaboración propia

Otro elemento está relacionado con el tipo de contrato que tienen psicólogos y psi- cólogas novatas/os o noveles. En la Figura 2 se muestra que un 27 % tiene contrato indefinido y un 73 % a plazo fijo. Si bien el plazo fijo predomina, es interesante el porcentaje de indefinido en sus primeros dos años de ejercicio profesional.

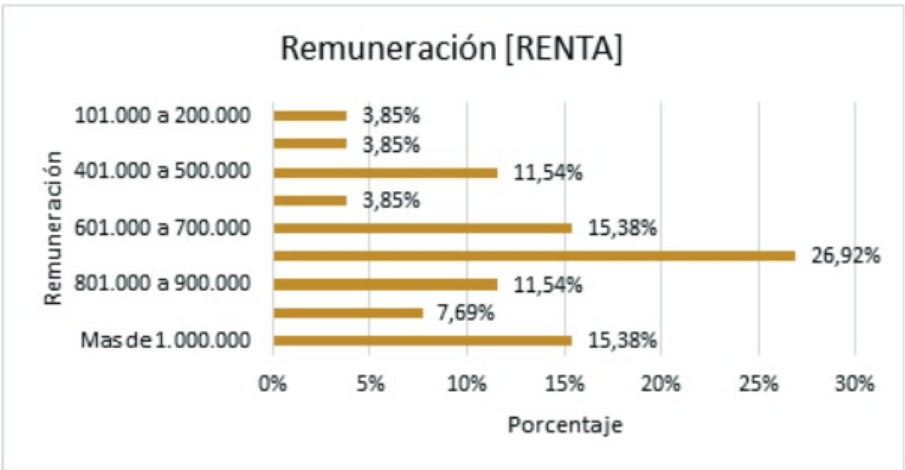


**Figura 2**

*Tipo de contrato*

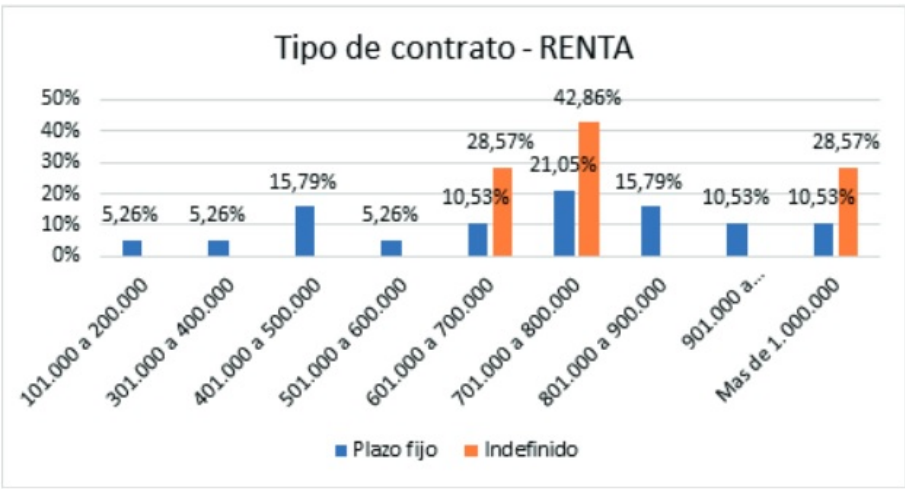
Elaboración propia

Un tercer elemento a considerar es el relacionado con la renta que perciben los y las psicólogas novatas o noveles. El 27 % de los y las encuestadas señalan percibir entre \$701.000 y \$800.000 líquidos, mientras que en el 15 % están aquellos que reciben entre \$601.000 y \$700.000, y aquellos que están por sobre el \$1.000.000 (Figura 3).



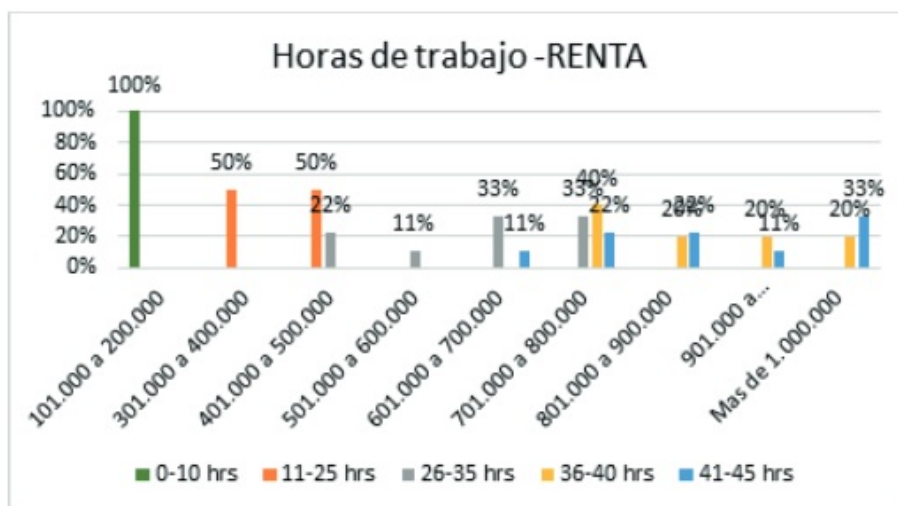
**Figura 3**  
*Distribución de niveles de remuneración*  
Elaboración propia

Los resultados anteriores nos invitan a una revisión en particular respecto a la relación que pudiera existir entre el tipo de contrato y la renta que perciben. Los datos nos revelan que un 43 % de quienes tienen un contrato indefinido se encuentra entre \$701.000 y \$800.000 de ingresos. Y en la misma proporción de contrato indefinido, 29 % entre las rentas \$601.000 y \$700.000, y aquellos que están por sobre el \$1.000.000 (Figura 4).



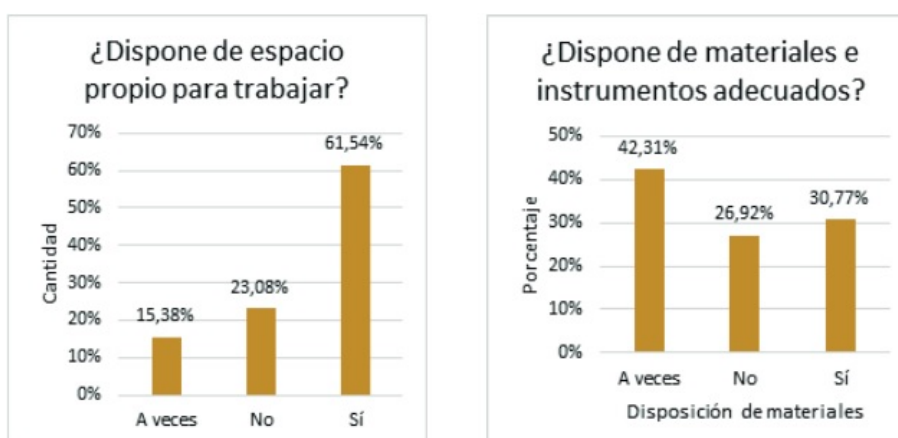
**Figura 4**  
*Comparación de tramos de renta según tipo de contrato*  
Elaboración propia

Ahora, si revisamos la relación existente entre las horas de trabajo y la renta percibida podemos encontrar que en aquellos que están en el rango entre 41 a 45 horas, como se observa en la Figura 5, un 33% de los profesionales perciben sobre \$1.000.000. Y si revisamos quienes se encuentran en el rango \$701.000 y \$800.000, que predomina entre los y las participantes, el 40 % está entre las 36 a las 40 horas de contrato.



**Figura 5**  
*Comparación de tramos de renta según horas de contrato*  
Elaboración propia

Para finalizar el análisis del aspecto contractual, en la Figura 6 se observan dos elementos que nos presentan resultados relativos al espacio de trabajo. A la pregunta “¿Disponen de espacio propio para trabajar?”, el 62 % señala que cuentan con uno. Y a la pregunta “¿Disponen de materiales e instrumentos adecuados?”, el 73 % señala que sí y a veces.



**Figura 6**  
*Percepción de condiciones de trabajo*  
Elaboración propia

### 3.2. Aspectos profesionales

En relación a los aspectos profesionales es importante señalar que todos y todas las encuestadas están ejerciendo como psicólogos o psicólogas educacionales hace uno o dos años, y el 96 % solo trabaja en un establecimiento educacional. Por otra parte, como se plantea en las figuras 7 y 8, el 58 % ha realizado o está realizando algún curso o especialización en el área de la psicología educacional y el 40 % está afiliado a alguna asociación gremial o profesional, en el que destacan con un 27 % la afiliación a sindicatos.



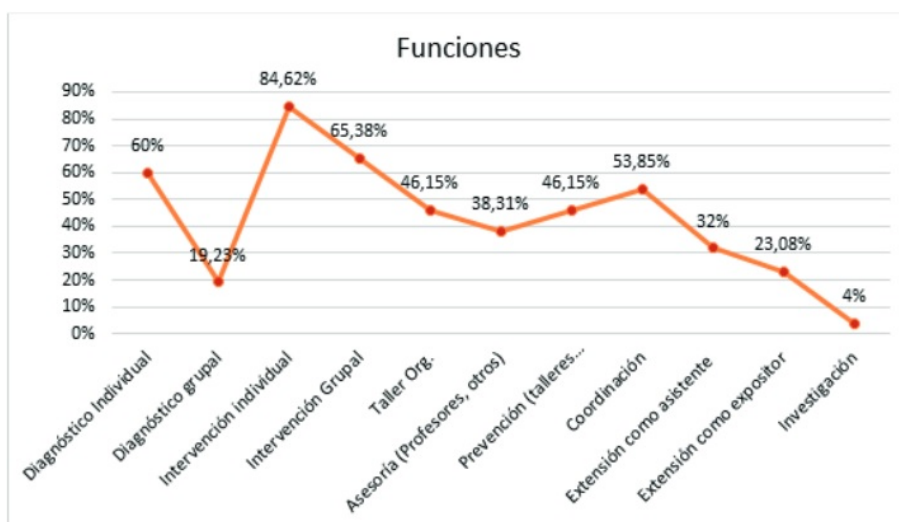
**Figura 7**  
*Distribución de profesionales con capacitación en educación*  
Elaboración propia



**Figura 8**  
*Participación en asociaciones gremiales o profesionales*  
Elaboración propia

3.3. Funciones que realizan en su lugar de trabajo

Respecto de las actividades que realizan como psicólogo o psicóloga educacional, se manifiesta (Figura 9) que las actividades que más realizan diariamente son la intervención individual (85 %), intervención grupal (65 %) y el diagnóstico individual (60 %). Las actividades que menos realizan son investigación (4 %), diagnóstico grupal (19 %) y extensión como expositor (23 %).



**Figura 9**  
*Funciones reportadas por los profesionales*  
Elaboración propia

Además, se les consulta si solo realizan las funciones y roles del cargo por el que están contratados, frente a lo cual el 42 % señala que debe realizar actividades distintas a las asignadas a su cargo. A la consulta “¿A qué se debe?”, el 52 % señala a que se debe por decisión de la dirección del establecimiento (Figura 10).



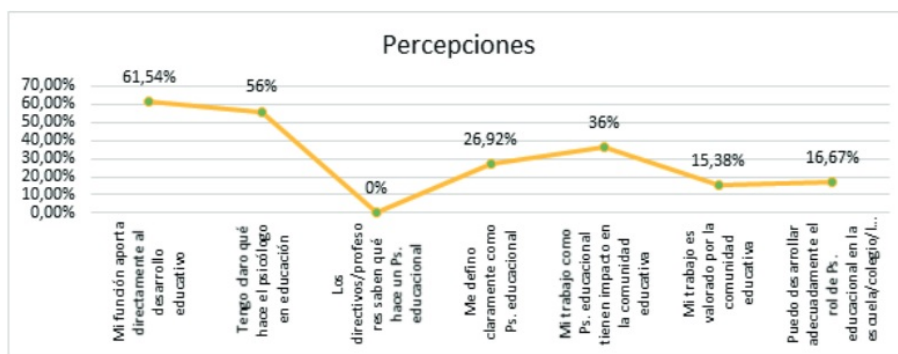
**Figura 10**  
*Percepción de responsabilidad en la decisión de realización de funciones*  
Elaboración propia

### 3.4. Percepción sobre el posicionamiento del área

Los y las psicólogas que ejercen en educación, participantes de este estudio, se definen claramente como psicólogos educacionales en un 27 %. Por otra parte, perciben sobre su rol dentro de los establecimientos que tienen una alta valoración, que su función en el colegio aporta directamente al desarrollo educativo (62 %), entienden lo que hace el psicólogo en educación (56 %) y que el trabajo como



psicólogo educacional tiene impacto en la comunidad educativa (36 %). Por otro lado, la percepción con más baja valoración está en si los directivos/profesores saben qué hace un psicólogo educacional, con 0%. Así también en cuanto es valorado el trabajo del psicólogo educacional por la comunidad educativa (15 %) y finalmente, si puede desarrollar adecuadamente el rol de psicólogo educacional en la escuela/colegio/liceo (17 %).



**Figura 11**  
*Percepción sobre el posicionamiento del área*  
 Elaboración propia

#### 4. CONCLUSIONES

El primer aspecto que podemos concluir del levantamiento realizado a psicólogos y psicólogas noveles, que trabajan entre uno y dos años en establecimientos educacionales de la región del Biobío, tiene relación con los aspectos contractuales y profesionales. Podemos señalar que estos profesionales se desempeñan principalmente en los programas PIE y Convivencia Escolar, cuentan con contrato a plazo fijo, su renta promedio está entre los \$700.000 y \$800.000, cumplen entre 36 y 40 horas semanales de trabajo y se desempeñan, principalmente, en un solo establecimiento. Un porcentaje importante realizó o está realizando especialización en el área en la que se desempeña y señala que dispone de espacio propio para desarrollar su trabajo y, en general, tiene los materiales e insumos necesarios para ejercer su labor. Por último, es interesante el porcentaje en relación con la participación de asociaciones, gremios o agrupaciones profesionales.

La descripción anterior nos permite confirmar algunos aspectos que la realidad laboral en Chile y en particular de la psicología en nuestro país ha ido mostrando. En primer lugar, de la importancia de los programas de integración y convivencia escolar para abrir espacios de mayor seguridad laboral y desarrollo profesional a psicólogos y psicólogas, presentando una serie de desafíos, tanto laborales como profesionales, que permiten intencionar la formación profesional de los y las psicólogas educacionales en estas dos áreas, tanto en pregrado como en especialización de posgrado. Así también estructurar de mejor manera el trabajo en términos de funciones y cargos que permitan direccionar el rol que se cumple en cada área y al interior de las escuelas; esto último está reflejado por los datos recogidos en este estudio, tanto en las funciones que ejercen al interior de los centros como en la percepción que tienen respecto a su rol e impacto en la comunidad educativa.

En segundo lugar, otro aspecto tiene relación con los ingresos: de acuerdo con información del Mineduc y de la página laborum.com, la renta promedio de los y las psicólogas en Chile en sus primeros dos años de trabajo está entre los \$700.000 y \$800.000. Este dato se correlaciona con los datos de este estudio, los que van aumentando de acuerdo a los años de experiencia y especialización en diversas áreas; en este punto, es interesante resaltar que ese promedio nacional considera la jornada completa de trabajo. Nuestro estudio nos refleja que ese promedio se da en un rango menor a la jornada completa, lo que permitiría a los y las profesionales acceder a otros espacios de trabajo con el fin de mejorar su renta o a destinar ese tiempo a perfeccionamiento y otras actividades, como es posible reconocer en este análisis. Troncoso (2008) señala que un 57 % de los psicólogos egresados tiene un trabajo estable, mientras un 34 % ha contado con varios trabajos temporales.

En tercer lugar, llama la atención el tipo de contrato que señalan tener los y las participantes de este estudio y nos invita a abrir un espacio de mayor preocupación considerando las condiciones de seguridad laboral a las que debieran optar los y las profesionales de nuestro país; el contrato a plazo fijo no entrega la suficiente seguridad laboral, especialmente cada término de año escolar. La asociatividad y la participación de instancias profesionales, gremiales y sindicales puede ser un espacio para poner atención a estos aspectos y mejorar en todo sentido las condiciones laborales de los y las psicólogas desde su egreso.

Respecto de las labores que realizan al interior de los establecimientos, nos encontramos con que la realidad no ha cambiado en los últimos años (Ossa, 2006; Ossa y Quintana, 2016). Los y las psicólogas novatas siguen ejerciendo las mismas tareas que se han reportado por parte de otros psicólogos/as, el enfoque sigue estando en la mirada más clínica-rehabilitadora del ejercicio de la psicología en educación (Ossa, 2011) y las tareas que se asocian a una mirada desde la complejidad siguen relegadas en el ejercicio profesional. Este punto nos abre un importante espacio de discusión y debate respecto a la formación de los profesionales del área educacional en psicología, pero también a la mirada que al interior de los propios establecimientos se concibe. De hecho, los y las participantes señalan que realizan actividades que no están asociadas siempre a la función por la que fueron contratados y que es la dirección del establecimiento quien decide muchas veces las funciones que deben cumplir. Un llamado de atención al trabajo que deben hacer los colegios y asociaciones profesionales y, por supuesto, las casas de estudios en difundir de mejor manera la labor del psicólogo y la psicóloga educacional. Resulta indispensable continuar investigando y definiendo su objeto de estudio, incentivando la generación y divulgación de estudios científicos en psicología educacional (Arancibia et al., 1997; Hernández, 2020).

En relación con la percepción que tienen los y las psicólogas del posicionamiento del área al interior de la escuela, en la comunidad y su propia mirada a la disciplina, se plantea que es importante revisar cómo se perciben ellos y ellas en relación con la disciplina de la psicología educacional; llama la atención que un bajo porcentaje se define como psicólogos educacionales y la posibilidad de desarrollar adecuadamente dicho rol, a pesar de señalar que tiene una alta percepción de conocer las tareas de ese ámbito. Esto lo podemos relacionar con el análisis anterior. En cuanto a las actividades que realizan al interior de los establecimientos, se nos presentan dos miradas: por una parte, las

dificultades para realizar actividades que apunten a una mirada más amplia de la psicología educacional y no tan característica del área clínica, lo que dificulta la identificación desde la psicología educacional como tal y no el ejercicio educativo como una subdisciplina de la psicología tradicional (Ossa, 2006; 2015); por otra, la falta de formación en el área educacional desde la psicología, tanto en pregrado como en posgrado, genera dificultades en esa identificación (Salas & Inzunza, 2013; Urzúa et al., 2015; Urrutia, 2002). En contraste a lo anterior, la percepción que tienen del aporte de su función en los establecimientos nos permite entender la valoración que tiene de su propio trabajo como parte del sistema educativo y cómo han ido encontrando espacios en el desarrollo de las comunidades educativas.

Por último, sobre la percepción respecto a la valoración de la escuela y sus integrantes, llama profundamente la atención el bajo porcentaje con respecto a la percepción de conocimiento que tienen directores y directoras sobre el trabajo del psicólogo educacional y la valoración que tiene la comunidad educativa de su labor. Hemos señalado a lo largo de este estudio los desafíos en diversas áreas; a las ya señaladas respecto a la formación profesional, a la investigación y gestión de conocimiento de la disciplina, se hace indispensable el trabajo con las comunidades educativas sobre el rol, las funciones y el quehacer de los y las psicólogas educacionales. Generar diálogos y socialización desde la academia, las asociaciones y grupos profesionales con los y las integrantes de las comunidades educativas y principalmente con equipos directivos que permitan difundir la disciplina de la psicología educacional, sus funciones, metodología y aportes al desarrollo de los establecimientos educacionales.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M., Gago, P. y Klinar, D. (2017). Distribución ocupacional de los psicólogos en Argentina. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Alonso, M., Klinar, D. y Gago, P. (2019). Distribución ocupacional de los/as psicólogos/as en la República Argentina – relevamiento 2019. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Asesoría Psicosocial, E. (2006). Las dificultades del psicólogo educacional en el asesoramiento a instituciones educativas. *Revista de Psicología*, 15(2), 147-162. DOI:10.5354/0719-0581.2006.18419
- Baltar, M. y Carrasco, C. (2013) Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, 24, 173-190.
- Banz Liendo, C. (2002). El rol del Psicólogo Educacional en tiempos de Reforma: Desde el clínico en la escuela al mediador de la institución. Consultado el 23 de octubre de 2008 en: [http://www.ecampus.cl/Textos/psicologia/Cecilia\\_Banz/\\_cbanz.htm](http://www.ecampus.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/_cbanz.htm).

- Barraza, L. (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.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M. y Energici, M. (2010). La formación en psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad en la Educación*, 33, 183-221.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Á. (2001). Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Editorial Alianza.
- Concha, F. (2013). *Estudio comparativo sobre la frecuencia de uso de estrategias de autocuidado en psicoterapeutas novatos y experimentados*. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Decreto N° 170. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. 14 de mayo de 2009. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570&idParte=8912177&idVersion=2010-04-21>
- Denegri, M., Castellanos, L. y Silva, F. (2021). *Informe sobre condiciones laborales, temores hacia el COVID-19 y satisfacción vital en profesionales de la Psicología en Chile*. Colegio de Psicólogas y Psicólogos de Chile y Universidad de la Frontera, Chile.
- Descouvrieres, C. (1999). *Lo psicológico en los Anales de la Universidad de Chile*. Universitaria
- Díaz, D. (2020). *Estudio de caso desde el rol del psicólogo educacional, en la Escuela Particular Metodista Valdivia*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología. Universidad Andrés Bello, Chile.
- Eklund, K., De Marchena, S. L., Rossen, E., Izumi, J. T., Vaillancourt, K. & Rader Kelly, S. (2020). Examining the role of school psychologists as providers of mental and behavioral health services. *Psychol Schs.*, 57, 489-501. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22323>
- Espinoza Díaz, O., González, L., Castillo, D. y Sandoval, L. (2019). Visión de titulados de la carrera de Psicología que acceden por primera vez al mercado laboral en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(163), 89-107.
- 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 (Valdivia)*, 38(2), 169-185.
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP: Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 2(1), 105 - 119. DOI:10.5354/0719-6296.2016.41830
- Gillham, B. (2022). *Reconstructing Educational Psychology*. Routledge Revivals.
- González, M., González, I. y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13(1), 108-120. DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-IS-SUE1-FULLTEXT-296
- Hernández, R. (2020). Producción científica sobre psicología educativa. Arandu-UTIC. *Revista Científica Internacional de la Universidad Tecnológica Intercontinental*, 7(1), 15-23. Recuperado de <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revista/article/view/95>

- Hernández-Torrano, D., Faucher, C. & Tynybayeva, M. (2021). The Role of the School Psychologist in the Promotion of Children's Well-Being: Evidence from Post-Soviet Kazakhstan. *Child Indicators Research*, 14, 1175-1197. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09793-x>
- Jarpa, C., González, C., Guiñez, L. y Salazar, K. (2019). Somos el Gary Medel de la selección: Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre sus finalidades en el contexto educativo municipal. Chile. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (20), 149-173.
- Jimerson, S., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H. & Stewart, K. (2008). Where in the World is School Psychology? Examining Evidence of School Psychology Around the Globe. *School Psychology International*, 29, 131-143. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034308090056>
- Jones, C. M. (2008). From novice to expert: Issues of concern in the training of psychologists. *Australian Psychologist*, 43(1), 38-54.
- Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, XV(2), 115-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=264/26415207>
- Ley N° 20.248. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. 25 de enero de 2008. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M. y Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, 54-57.
- Martín, Á., Conde, J. y Mayor, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160.
- Mena, I. (1992). *¿Qué es la psicología educacional? Apunte de clase curso Psicología Educacional*. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile. Documento no publicado.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones para Encargadas y Encargados de Convivencia Escolar*. Secretaría Ministerial de Educación del Biobío.
- Ministerio de Educación. (2019). *Profesionales Asistentes de la Educación. Orientaciones Acerca de su Rol y Funciones en Programa de Integración Escolar (PIE)*. División General de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar. La convivencia la hacemos todos*. Unidad de Transversalidad Educativa.
- Nail, O., Valdivia, J., Sanzana, G., Norambuena, D. y Moreneo, C. (2017). Enfoque socio-constructivo de las emociones surgidas ante un incidente crítico en directivos noveles y expertos. Informe Técnico N° 9. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile.
- Orantes, A. (1988). De la Impericia a la Excelencia. Análisis de las Diferencias Experto-Novato: Experiencias en nuestro medio. *Revista de Investigación y Postgrado*, 3(4), 1-6.
- Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*, 15(2), 131-145. DOI:10.5354/0719-0581.2012.18418
- Ossa, C. (2011). El Rol del psicólogo educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequen*, 1(1), 72-82
- Ossa, C. (2015). Qué es y qué hace el psicólogo educacional. Una mirada crítica para una propuesta compleja. En Martínez, S., Opazo, D., Ossa, C., Pereira, C.



- y Vásquez, C., *Enfoques psicosociales emergentes. Abriendo rutas desde lo local*. Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Ossa, C. y Quintana, I. (2016). Evolución de tareas profesionales de psicólogos en establecimientos de educación especial e integración escolar en Chile. *Re- vista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(2), 109-119.
- Palma, E., Bascuñán, K., Camps, J., Contreras, P., Napolitano, E., San Juan, K. y Vidal, C. (2006). Las dificultades del psicólogo educacional en el asesoramiento a instituciones educativas. *Revista de Psicología*, 15(2), 147-162. DOI:10.5354/0719- 0581.2006.18419
- Patias, N., Monte, M. & Wathier, A. (2009). Psicología escolar: proposta de intervenção com professores. *Cadernos de Psicopedagogia*, 7(13), 42-60.
- Proaño, M. (2020). *El psicólogo educativo: su rol en la inclusión educativa*. 1er Congreso de Psicología Educativa. Coloquio-Teleducación. Documento on-line, recuperado de <http://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/294/448>
- Ramírez, L. y Valdés, R. (2019). El “CASO” como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 240-262.
- Redondo, J. (2007). *Aportes del Psicólogo Educacional a los Establecimientos Educativos*. Recuperado de: [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/aporte\\_psi\\_educ\\_centros\\_educativos.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf)
- Rial Sánchez, A. y Tobón, S. (2006). *Competencias de los docentes universitarios en el enfoque de las competencias en el marco de la Educación Superior*. Universidad Complutense de Madrid.
- Rial Sánchez, A. (2010). La planificación y el diseño curricular por competencias: Un reto para la educación del futuro. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, n.º 5.
- Salas, G. e Inzunza, J. (2013). Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile. En Cornejo, C., Morales, P., Saavedra, E. y Salas G., *Aproximaciones en psicología educacional* (pp. 27-41). Ediciones UCM.
- Salas, G. (2014). El informe Nassar (1955) sobre la formación de psicólogos en Chile. *Revista de Psicología*, 23(1), 109-112.
- Sanz, A., Pozo, J., Pérez, M. y Gómez, M. (1996). El razonamiento proporcional en expertos y novatos: el efecto del contenido. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 49(2), 337-352.
- Schatz-Oppheimer, O. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274-292.
- Troncoso, S. (2008). *Carácter del proceso de inserción laboral de algunos profesionales jóvenes. El caso de egresados de las carreras de Psicología e Ingeniería Comercial de la Universidad de Chile*. Tesis para optar al título profesional de sociólogo. Universidad de Chile.
- Urrutia, C. (2002). La psicología en Chile. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 82. Recuperado de <http://www.cop.es/infocop/vernumero.asp?id=1038>
- Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Zúñiga, C. y Salas, G. (2015). Psicología en Chile: análisis de su historia, presente y futuro. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1125-1142. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pcah>



- Valenzuela, J. y Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. CIAE, Universidad de Chile.
- Villanova, A. (2003). La formación académica del psicólogo. En *Discusión por la Psicología* (pp. 175-189). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.

## Notas de autor

javieralejandro.sandoval.berrios@gmail.com