

# Representaciones sociales acerca del psicólogo educativo que tienen comunidades educativas de dos escuelas primarias: la visión pública y la privada

LORENA LADRÓN DE GUEVARA-CRUZ,<sup>1</sup> RUBÉN SOLTERO-AVELAR,<sup>2</sup>  
JAZMÍN ARANZAZÚ MUNGUÍA-CORTÉS<sup>3</sup>



## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales (RS) acerca del psicólogo educativo que tienen las comunidades educativas de dos escuelas primarias, una pública y otra privada. La muestra se compuso de 120 agentes escolares en total, 60 por cada primaria (20 docentes, 20 padres de familia y 20 estudiantes), a quienes se les aplicó la técnica de asociación por listados libres. Con los datos obtenidos se realizó un análisis prototípico y un análisis procesual cualitativo, ambos con el apoyo del software Anthropac. Los hallazgos dieron cuenta de similitudes y diferencias tanto en la estructura como en el contenido de las RS entre ambas comunidades educativas. En su estructura, ambas comunidades coinciden en tener como núcleo central elementos de: *Ayuda, Apoyo, Guía, Orientación, Terapia, Educación, Estrategias y Niños*, las diferencias presentes en el sistema periférico se relacionan con la experiencia directa que cada primaria ha tenido con la figura de este profesional. En su contenido, se identificaron categorías relacionadas con el perfil profesional del psicólogo educativo, sus funciones (presencia de un modelo clínico) y sus áreas de intervención.

*Palabras clave:* Representaciones sociales, Psicología educativa, Comunidades educativas, Escuela primaria.

## Social Representations about the Educational Psychologist that have Educational Communities of two Primary Schools: the Public and the Private Vision

### Abstract

The present study aimed to analyze the social representations (SR) about the educational psychologist that the educational communities of two primary schools (one public and one private) have. The sample consisted of 120 school agents in total, 60 for each primary school (20 teachers, 20 parents and 20 students), to whom the associative technique of the free listings was applied. With the data obtained, 1) a prototypical analysis and 2) a qualitative process analysis, were performed, both with the support of the Anthropac software. The findings revealed certain similarities and differences, both in the structure and in the content of the SR between both educational communities. In its structure, both communities coincide in having, as a central nucleus, elements of *Help, Support, Guide, Orientation, Therapy, Education, Strategies and Children*, the differences in the peripheral system are related to the direct experience that each primary school has had with the figure of this professional. In its content, categories related to the professional profile of the educational psychologist, their functions (presence of a clinical model) and their areas of intervention were identified.

*Key Words:* Social Representations, Educational Psychology, Educational Communities, Primary Schools.

Recibido: 16 de diciembre de 2020  
Aceptado: 27 de febrero de 2021  
Declarado sin conflicto de interés

1 Licenciada en Psicología y estudiante de la maestría en Psicología Educativa, Universidad de Guadalajara, lorena.ldcg.2121@gmail.com

2 Doctor en Ciencias de la Salud Pública, Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Psicología, Profesor e investigador del Departamento de Psicología Aplicada, Universidad de Guadalajara, rubensoltero@gmail.com

3 Doctora en Ciencias de la Salud Pública, Profesora e investigadora del Departamento de Psicología Aplicada, Universidad de Guadalajara, jazminmunguia@gmail.com

Agradecemos a la Dra. Teresa Margarita Torres López y al Lic. Antonio de Jesús de la Cruz Villarreal por el apoyo brindado.

## Introducción

No existe una definición única de lo que es o hace el psicólogo educativo; a pesar de ello, el consenso recae en que el profesional en esta área apoya en el proceso educativo (Ossa, 2015) y apoya en varias áreas de la educación, entre ellas en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje (Arreola, 1990), en la práctica educativa (Pintrich, 2000), en las condiciones de escolarización de los alumnos (Hernández, 2008), en el desarrollo funcional y equilibrado de un centro educativo en todos los niveles de educación (Garai-gordobil, 2009), en la búsqueda e implantación de la calidad educativa (Madrigal, 2008) y en el acompañamiento tanto a los estudiantes como a sus familias y a sus docentes a lo largo de sus desarrollos a través de intervenciones continuas y colaborativas (Álvarez y Bisquerra, 2012).

Como se puede constatar, este quehacer se vuelve muy amplio y presenta dos principales desafíos: por un lado, la indefinición concreta del propio proceso educativo y, por el otro, las necesidades que se derivan del mismo, las cuales son cambiantes y diversas (Ossa, 2015). Además, el campo de acción y el rol del psicólogo educativo deben orientarse a: “las necesidades sociales, comunitarias y organizacionales de las instituciones educativas en sus diferentes niveles y modalidades” (Ossa, 2015, p. 149), pero ¿Qué pasa con el actuar profesional de este profesionista en las escuelas de educación básica en México?

Aunque hay cada vez mayor conciencia de la importancia de atender los procesos de interacción social que ocurren en las instituciones educativas, aunque existen nuevas perspectivas de aprendizaje y enseñanza así como nuevos desafíos en torno a la inclusión y la atención a la diversidad en educación (Ossa, 2015), aunque se impulsa la educación socioemocional dentro de las escuelas y aunque en la última reforma educativa se estipula una educación inclusiva e integral para la Nueva Escuela Mexicana (capítulo III de la Ley General de Educación, Comisión de educación, 2019), el profesional graduado en psicología educativa sigue enfrentándose, por un lado, a la falta de reconocimiento de sus labores por parte de las administraciones públicas, pues su papel sigue sin ser considerado en la plantilla obligatoria de las escuelas de educación básica regular y, por otro lado, también sigue enfrentándose a un desconocimiento, por parte de los agentes educativos de las escuelas, en cuanto a sus funciones específicas en el contexto escolar,

limitando con ello su práctica profesional y los aportes que puede ofrecer para mejorar la calidad educativa de las escuelas.

Estos fenómenos se vuelven problemáticos al existir cada vez más profesionales preparados en esta área que se encuentran con un escenario incierto y limitante para desarrollarse profesionalmente en las escuelas de educación básica en el país, específicamente en las primarias. Ante esta situación, queda en evidencia la importancia y de aproximarse a las interpretaciones y saberes que los diversos agentes escolares dentro de las escuelas primarias tienen en relación con la formación y el actuar profesional del psicólogo educativo.

Una forma de aproximarse a estas interpretaciones y saberes es el estudio de las representaciones sociales (RS) (Torres, Maheda, y Aranda, 2004), pues “Las RS que el propio psicólogo y otros agentes de la comunidad educativa de la escuela construyen sobre su ejercicio profesional en el campo educativo determina las formas de actuar, pensar y sentir de estos profesionales” (Compagnucci *et al.*, 2010, p. 150).

Aproximarse desde la teoría de las RS a estas miradas que terminan por construir la realidad social del psicólogo educativo en México pueden aportar información valiosa para construir propuestas de actuación dirigidas a mejorar tanto el escenario laboral como el escenario formativo del profesional en psicología educativa en el país. Es por tanto que el objetivo de este estudio fue conocer y analizar las RS acerca del psicólogo educativo que tienen las comunidades educativas, docentes, padres de familia y estudiantes; de dos escuelas primarias, una pública y otra privada.

## RS acerca del psicólogo educativo

Algunos de los estudios que han abordado el tema de la Psicología Educativa desde la parte formativa hasta la parte de la práctica profesional, dejan en evidencia la diversidad de teorías, metodologías, técnicas, instrumentos y tipos de análisis que existen en la literatura para aproximarse a la realidad social que atañe al psicólogo educativo, pues se encuentran abordajes desde la teoría de las representaciones sociales, pero también desde la de las percepciones, opiniones, perspectivas, actitudes, imágenes, creencias y/o conocimientos que giran en torno a las funciones, roles, identidades, prácticas, labor, ejercicio profesional, servicios, competencias, etc., del psicólogo educativo. En la literatura latinoamericana recién-

te, se identifican ocho investigaciones que se enfocan específicamente en el profesional en psicología o psicología educativa que trabaja en las escuelas y que parten desde el abordaje teórico de las RS.

De los referidos ocho estudios, tres fueron realizados en Argentina (Compagnucci *et al.*, 2010; Erausquin y Bur, 2013; Hernández y Luna, 2016); dos en Colombia (Agudelo, Fonseca, Palma y Patiño, 2011; Alarcón, Ramírez y Hernández, 2016), dos en México (Ancer *et al.*, 2013; García, 2019) y uno en Cuba (Cuartas, 2020).

Compagnucci *et al.* (2010) estudiaron las representaciones que construyen el propio psicólogo y otros agentes escolares sobre el ejercicio profesional del psicólogo en los escenarios de educación; concluyen que es en los escenarios universitarios donde hay más posibilidades de reconocimiento profesional para los psicólogos que se desempeñan en lo educativo pues en otros niveles existen tensiones entre lo que el profesional cree que debe hacer y lo que dicta la normativa lo cual dificulta posicionarse en un rol específico y termina por difuminar sus funciones con la de otros actores institucionales.

El estudio de Agudelo, Fonseca, Palma y Patiño (2011) analiza las RS acerca del psicólogo educativo que tienen los estudiantes de educación básica secundaria y media vocacional de dos instituciones educativas públicas, una del medio rural y otra del medio urbano, los autores identificaron cinco categorías de análisis que surgieron de las narraciones de los participantes: conocimientos, actitudes, prácticas, diferencias de género y experiencias. Concluyeron que los estudiantes participantes tienen una multiplicidad de imágenes con respecto al psicólogo en las escuelas, situación que genera tensiones en la relación que establecen con este profesional y termina por generar indefiniciones en torno a la identidad que le atribuyen al psicólogo. Proponen la necesidad de promover procesos de resignificación en torno a la figura del psicólogo en las instituciones educativas, esto a partir del reconocimiento propio de la disciplina con su especificidad en lo educativo que, a su vez, permita consolidar su identidad y su posicionamiento dentro de su práctica profesional en la escuela.

Erausquin y Bur (2013) analizaron las RS que los psicólogos en formación tienen con respecto al rol que el psicólogo desempeña en las escuelas. Parte de sus hallazgos dan cuenta de una falta de valoración a la tarea que realizan los psicólogos en las escuelas por parte de los estudiantes en formación pues, los alumnos, a partir de sus experiencias en clase, men-

cionaban frecuentes valoraciones negativas hacia el rol del psicólogo en la escuela junto con una confusión de sus funciones con respecto a otros profesionales como el psicopedagogo, asistente social, orientador educacional, etc., así como una falta de reconocimiento significativo de las intervenciones. Asimismo, los hallazgos revelaron una tendencia negativa a elegir esta área debido a que los futuros psicólogos consideraban que existía una invisibilidad del psicólogo en el ámbito educativo y un desconocimiento en torno a su rol y sus funciones lo cual, sumado con las características conflictivas propias de los contextos escolares, terminan limitando la inserción de un psicólogo en estos escenarios.

El trabajo de Alarcón, Ramírez y Hernández (2016) tuvo como objetivo explorar las RS que diversos agentes educativos tienen con respecto al rol, objetivo y función del psicólogo en tres escuelas públicas, los autores identificaron una confusión en torno a las funciones del psicólogo en el campo escolar pues muchas veces éstas se difuminan con las de otros profesionales como terapeutas ocupacionales, pedagogos, educadores especiales o trabajadores sociales. Concluyeron que no existe una definición clara ni concreta de las funciones propias del psicólogo en las escuelas ya que éstas dependen de cada escuela y de las experiencias que los propios agentes educativos hayan tenido con un psicólogo.

El estudio de Ancer (2013) versó acerca de conocer las RS en los docentes y directivos de escuelas públicas acerca del trabajo que desempeña el psicólogo en las instituciones educativas. Encontró que en el núcleo de la representación se encuentran los conceptos relacionados con las funciones de apoyar, ayudar, orientar y guiar a la comunidad educativa; no obstante, concluyó que aún existen prejuicios significativos hacia el trabajo que realizan los psicólogos en las escuelas y que no existe claridad en cuanto a los objetivos que alcanza en los contextos escolares.

Hernández y Luna (2016) identificaron las RS acerca del rol del psicólogo que tienen los docentes de tres instituciones educativas. Ellos identificaron que el contenido de las RS tiene que ver con el apoyo significativo que les brinda su labor al proporcionarles conocimientos nuevos que les permiten mejorar su trabajo con los estudiantes y solucionar algunas problemáticas que se presentan en la cotidianidad de la escuela. También identificaron que la representación social de los docentes con respecto a cómo debe ser y qué debe hacer el psicólogo en las escuelas es predominantemente clínica.

García (2019) exploró las representaciones que tienen diversos agentes de la educación, profesores que forman a psicólogos educativos y los mismos estudiantes que se encuentran en formación en esta área, acerca de la psicología educativa y de sus profesionales. Sus hallazgos revelaron que existe una escasa claridad en cuanto a la esencia epistemológica de la psicología educativa, en contraposición con la praxeología que parece ser más reconocida por sus participantes. También, que gran parte de las funciones del psicólogo educativo se han limitado a los contextos escolares o a la educación formal.

Finalmente, Cuartas (2020) indagó las RS acerca de la psicología educativa y del psicólogo educativo que construye la comunidad educativa (psicólogos, docentes, padres de familia, estudiantes y rectores) de ocho colegios privados. Parte de sus hallazgos señalan que las representaciones de la psicología educativa se centran en elementos profesionales y en la contribución que hacen para mejorar los procesos educativos; también identificaron una tendencia a la atención de problemas, surgimiento de roles de liderazgo, distanciamientos del rol clínico tradicional y algunos elementos encontrados en la periferia que sugieren que las representaciones se encuentran en transformación.

Con la revisión empírica expuesta anteriormente, queda en evidencia la urgencia y necesidad de seguir impulsando estudios que brinden información sobre la realidad social que se está construyendo alrededor de la figura del psicólogo educativo en México, información que será valiosa para realizar propuestas de actuación dirigidas a mejorar tanto el escenario formativo como el escenario laboral de este profesional y que terminen por promover políticas públicas o cambios en las normativas de la Ley de Educación en México para impulsar la presencia y necesidad de estos profesionales en las escuelas del país a nivel de educación básica, no sólo desde la educación especial sino también desde la regular, específicamente en las primarias. Situación que no sólo beneficiaría a los profesionales en psicología educativa al encontrarse con un escenario laboral estipulado para poder brindar sus servicios a las escuelas primarias del país con funciones claras y bien delimitadas, sino también, que las escuelas, incluyendo a todos sus agentes escolares, puedan recibir sus servicios de apoyo y beneficiarse de los mismos para hablar de mejoras significativas reales en la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas del país.

## Teoría de las representaciones sociales

La noción de RS surge en 1961 en Francia con la tesis doctoral de Serge Moscovici; Jodelet (2011; p. 134) señala que las RS: “corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, el cual se incluye en la categoría del sentido común y es un conocimiento socialmente elaborado y compartido”. Una de las particularidades de este conocimiento, es que las RS son construidas y compartidas de manera social y permiten leer la realidad de tal manera que sirvan de guía para actuar en la vida práctica y cotidiana (Jodelet, 2011).

Las RS constituyen sistemas cognitivos dentro de los cuales se hacen presentes estereotipos, opiniones, creencias, valores, normas y actitudes, asimismo, establecen pautas que orientan las prácticas instituyen los límites y las posibilidades en que las personas actúan en su vida cotidiana (Araya, 2002). Realizar estudios sobre las RS permite entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 2001).

Las RS tienen cuatro funciones específicas: la comprensión, la cual permite pensar el mundo y sus relaciones; la valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos; la comunicación, la cual permite que las personas interactúen de tal manera que puedan crear y recrear sus propias representaciones sociales; y la actuación, que está condicionada por las RS (Sandoval, 1997), por lo tanto, gracias a las RS las personas son capaces de producir significados que les permiten: “comprender, evaluar, comunicar y actuar en el mundo social” (Araya, 2002, p. 38).

Por otra parte, las RS aluden tanto a un proceso como a un contenido, el proceso tiene que ver con la forma específica en la que se adquieren y se comunican los conocimientos, mientras que el contenido se relaciona con la forma específica de conocimiento; todas las RS al igual que el contenido poseen actitud –qué se hace o cómo se actúa–, información –qué se sabe y cuánto se sabe– y un campo de representación –cómo se estructura y cómo se interpreta– (Araya, 2002).

Desde los inicios de la teoría de las RS hasta el desarrollo de la teoría al día de hoy, se han ido visibilizando, cada vez con mayor claridad, dos líneas de trabajo conocidas como escuelas. Por un lado, la escuela procesual, la de mayor cercanía con la de Moscovici, ha sido mayormente desarrollada por

Denise Jodelet y se enfoca en el contenido y complejidad de las RS que construyen las personas. Por otro lado, la escuela estructural, mayormente desarrollada por Jean Claude Abric, tiene como foco de atención la estructura de las representaciones sociales, postura que le ha servido al autor para perfilar la teoría del núcleo central (Banchs, 2000, Abric, 2001) en la cual se pueden identificar los elementos del sistema central y los elementos del sistema periférico de la representación social.

En el sistema central se encuentran los elementos cognitivos más arraigados a la historia y a la sociedad, pues: “son la base común colectivamente compartida” (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 31); son los más estables, abstractos y resistentes al cambio y tienen dos funciones: generar sentido y organizar los demás elementos de la representación. Por otro lado, en el sistema periférico se encuentran los elementos más concretos y operacionales de la representación, es decir, los que están más relacionados con la práctica cotidiana; es por ello que son los menos estables y los más modificables, pues suelen adaptarse a contextos sociales variados y sus funciones son tres: orientar la práctica, permitir tomas de posturas interindividuales y proteger al núcleo central (Rateau y Lo Monaco, 2013). Además, desde un acercamiento de rango-frecuencia, existen los elementos encontrados en la zona de cambio potencial, los cuales son una fuente de cambio y potencialmente desestabilizadora ya que los elementos aquí encontrados pueden salir por completo de la representación social o reemplazar a los elementos periféricos (Verges, 1994; Banchs, 2000).

Por otro lado, como ya se había mencionado, las RS son productos y procesos al mismo tiempo, por lo que, viéndolas desde las dos escuelas, la aproximación estructural estudia las RS vistas como producto, esto es como pensamiento constituido o contenido estable que se organiza alrededor de una estructura; en cambio, la aproximación procesual, estudia las RS vistas como proceso, esto es, como pensamiento constituyente o procesos dinámicos y cambiantes (Banchs, 2000). Entonces, cuando se habla de estructural o procesual se hace referencia a: “las formas en las que el investigador se apropia de la teoría” (Banchs, 2000, p. 34), ante esto, el estudio simultáneo tanto de los contenidos como de los procesos representacionales son deseables, aunque existan muy pocos casos que logran integrarlos de manera adecuada (Banchs, 2000).

## Método

### Diseño

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo con un diseño mixto de tipo triangulación (triangulation design) (Creswell y Plano-Clark, 2007, citados por Bishop, 2015) en el cual se hace un análisis de las RS desde el enfoque estructural y procesual pues juntos permiten identificar dos elementos primordiales de las RS: tanto su contenido como su estructura (Abric, 2001), esto con el fin de obtener una visión más global y compleja de las RS que se han ido construyendo en torno a lo que es y hace el psicólogo educativo en contextos escolares.

### Participantes

El estudio se realizó en dos escuelas primarias, una de ellas es una primaria pública de subsistema federal, de turno matutino, ubicada en ambiente urbano en Guadalajara, Jalisco que cuenta con un Equipo Interdisciplinario de Intervención Psicopedagógica (EIIP), en el cual está presente la figura del psicólogo, junto con la de otros profesionales (pedagogo, médico y trabajador social). La otra escuela primaria es de financiamiento privado, de turno matutino, ubicada también en un ambiente urbano de Guadalajara, Jalisco, que cuenta con psicólogos que laboran como docentes y también como monitores para la inclusión educativa de alumnos con alguna discapacidad. Se integraron las muestras por cada escuela de tipo propositivo (Suri, 2011) quedando tal y como se muestra en el Cuadro 1.

### Técnica de recolección de los datos

Se utilizó la técnica de listados de asociación libre para los docentes, padres de familia y estudiantes en cada una de las primarias debido a que esta técnica es una de las más útiles para definir algún dominio semántico o cultural, esto es, algún conjunto de palabras, conceptos o enunciados que hacen referencia a un mismo concepto o idea (Weller y Romney, 1988). Se les entregó a los participantes una hoja en la cual debían incluir algunos datos sociodemográficos (sexo y edad) y contestar a las preguntas: ¿Cuáles son las primeras cinco palabras que se te vienen a la mente cuando escuchas psicólogo educativo? y ¿Por qué asociaste cada una de tus respuestas a la palabra psicólogo educativo?

El tiempo de aplicación fue de 10 minutos aproximadamente, se realizó de manera presencial y grupal con cada uno de los grupos de agentes escolares par-

**Cuadro 1. Participantes de estudio por cada escuela primaria**

Participantes	Escuela primaria pública	Escuela primaria privada
Docentes	20 docentes (12 mujeres y 8 hombres; rango de edad 25-62 años).	20 docentes (18 mujeres y 2 hombres; rango de edad 19-62 años).
Estudiantes	20 estudiantes (10 de 5to y 10 de 6to año de primaria; 10 mujeres y 10 hombres; rango de edad 10-12 años).	20 estudiantes (10 de 5to y 10 de 6to año de primaria; 10 mujeres y 10 hombres; rango de edad 10-13 años).
Padres de familia	20 padres de familia (12 mujeres y 8 hombres; rango de edad 24-57 años).	20 padres de familia (11 mujeres y 9 hombres; rango de edad 29-49 años).
Total	60 agentes escolares.	60 agentes escolares.

Fuente: Elaboración propia.

ticipantes y se realizaron las consideraciones éticas pertinentes para cada población, en este caso para los docentes, padres de familia y estudiantes se obtuvo un consentimiento informado verbal, además, para los estudiantes también se obtuvo un consentimiento informado escrito por parte de los padres de familia y por los directivos de cada plantel, esto al tratarse de una población menor de edad. En estos consentimientos siempre se aseguró la voluntariedad de cada participante y se garantizó el anonimato y la confidencialidad, así como la ausencia de cualquier tipo de daño.

#### Procedimiento de análisis

Con los datos obtenidos de la técnica de asociación libre se llevaron a cabo dos análisis:

- 1) Un *análisis procesual cualitativo* para identificar el contenido de las RS a partir de un análisis de contenido temático (Minayo, 1995) en el que se identificaron las categorías que emergieron de los propios términos y definiciones que los participantes escribieron.
- 2) Un *análisis prototípico* para identificar la estructura de las RS a partir del procesamiento de las palabras con el software Anthropac (Borgatti, 1989) para obtener los valores de frecuencia absoluta, rango promedio y salience de cada término, valores que, desde un acercamiento de rango-frecuencia, refieren que los términos mencionados primero tienen mayor peso que los últimos (Dany, Urdapilleta y Lo Monaco, 2015), análisis que permitió identificar el núcleo central –palabras citadas más veces y en primer lugar–, el sistema periférico –palabras citadas menos veces y en último lugar– y los elementos de contraste de la representación social (Vérges, 1994; Banch, 2000; Dany *et al.*, 2015).

Cabe señalar que para asegurar la confiabilidad y validez de los dos análisis realizados se llevó a cabo

una triangulación por contrastación teórica (Flick, 2014) y por comparaciones constantes (Gibbs, 2012).

## Resultados

### *Análisis procesual cualitativo*

A partir de este análisis fue posible identificar el contenido de las RS acerca del psicólogo educativo que tienen las comunidades educativas de la primaria pública y de la primaria privada, a partir de la categorización de las palabras y definiciones evocadas por los mismos participantes en los listados libres. Las categorías encontradas se pueden ver en el Cuadro 2 acompañadas de sus frecuencias absolutas y porcentuales respectivamente.

### *Análisis prototípico*

Con este análisis se identificó la estructura de las RS acerca del psicólogo educativo que tienen cada una de las comunidades educativas, con ello se encontraron los elementos del núcleo y del sistema periférico, se incluyeron aquellas palabras que fueron evocadas por lo menos en dos ocasiones. En el prototipo de las representaciones sociales, los elementos encontrados en el núcleo son aquellos evocados con mayor frecuencia (en ambas escuelas representa una frecuencia igual o mayor a cuatro) y en los primeros lugares de la lista de palabras (rango promedio 3.32 en primaria pública y 3.30 en primaria privada). Ambas representaciones prototípicas se encuentran incluidas en el Cuadro 3.

## Discusión y conclusiones

Los términos que constituyen el núcleo de las RS tanto en la primaria pública como en la privada coinciden en tener elementos relacionados con las funciones de *Ayuda*, *Apoyo* (frecuencia de categoría 17.33% pública y 13.67% privada) *Orientación* y *Guía* (frecuencia

**Cuadro 2. Categorías identificadas para las RS acerca del psicólogo educativo en las comunidades educativas de la primaria pública y de la primaria privada**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría y su definición</b>	<b>Primaria pública</b>		<b>Primaria privada</b>	
		<b>Frecuencia</b>	<b>(%)</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>(%)</b>
Perfil profesional del Psicólogo educativo.	<i>Formación profesional y especializada.</i> Conceptos relacionados con la formación profesional o de especialización que consideran posee un psicólogo educativo (Especialista, profesional, humanismo, constructivismo, Piaget, estudios, conocimientos, formación, capacitación, etc.).	21	(7.00%)	32	(10.67%)
	<i>Características personales.</i> Aquellos términos en los que se le atribuyen características personales y/o valores que posee un psicólogo educativo (Empático, confiable, inteligente, comprensivo, amable, bueno, responsable, colaborador, respetuoso, asertivo, gracioso, creativo, honesto, sabio, paciente, solidario, tolerante, estricto, etcétera).	37	(12.33%)	36	(12%)
Funciones del Psicólogo educativo.	<i>Funciones de ayuda y apoyo.</i> Palabras que se relacionan con las funciones de ayuda y apoyo que brindan los psicólogos educativos a los diferentes agentes escolares en las diversas áreas de intervención (Ayuda y apoyo).	52	(17.33%)	41	(13.67%)
	<i>Funciones de orientación y guía.</i> Términos asociados a las funciones de orientación y guía que brindan los psicólogos educativos a los diferentes agentes escolares en las diversas áreas de intervención (Orientación, guía, atención, seguimiento, asesoría, continuidad, acompañamiento, asistencia, etc.).	31	(10.33%)	26	(8.67%)
	<i>Funciones de análisis e investigación.</i> Conceptos relacionados con aquellas funciones que consisten en el análisis de los contextos y en la investigación de los procesos (Evaluación, análisis, observación, indagación, preguntas, investigación, objetivos, medición, etc.).	9	(3.00%)	11	(3.67%)
	<i>Funciones de intervención desde un modelo clínico.</i> En esta subcategoría se consideraron los términos que usualmente se relacionan con las intervenciones de un psicólogo educativo desde un modelo clínico relacionado a los procesos de terapia, con intervención individual y con enfoque remedial o reactivo (Terapia, problemas, resolver, escuchar, diálogo, enfermedad, mejorar, canalizar, diagnosticar, etiquetar, salud mental, silla, etc.).	45	(15.00%)	34	(11.33%)
Áreas de intervención del Psicólogo educativo.	<i>Área de prevención y desarrollo.</i> Se encuentran las palabras relacionadas a aquellos temas que tienen que ver con las intervenciones que un psicólogo educativo puede llevar a cabo para prevenir cuestiones de acoso escolar, violencia, adicciones, etc., y promover el desarrollo de habilidades para la vida a partir de temas como la educación socio-emocional y la educación para la convivencia y la paz (emociones, sentimientos, socioemocional, innovación, estimulación, tranquilidad, bienestar, procesos, autorregulación, socializar, conducta, mente, personalidad, afectividad, etc.).	30	(10.00%)	42	(14.00%)
	<i>Área de enseñanza y aprendizaje.</i> Se identifica con los términos que tienen que ver con las intervenciones que un psicólogo educativo realiza en relación con los aspectos del ámbito académico (Educación, estrategias, aprendizaje, enseñanza, técnicas, metodologías, psicopedagogo, reunión, escolar, académico, formación, disciplina, planeación, etcétera).	61	(20.33%)	49	(16.33%)

Categoría	Subcategoría y su definición		Primaria pública Frecuencia (%)		Primaria privada Frecuencia (%)
Áreas de intervención del Psicólogo educativo	Área de atención a la educación especial. Incluye aquellas palabras que se relacionan con aquellas intervenciones que los psicólogos educativos realizan en el área de atención a la diversidad, pero más específicamente a la atención de las necesidades educativas especiales (Adecuaciones, inclusión, discapacidad, necesidades, barreras, etc.).	0	(0.00%)	7	(2.33%)
Otros	Poblaciones con las que trabaja. En esta subcategoría se consideraron los términos que se asocian con los diferentes tipos de agentes escolares con los que suele trabajar el psicólogo educativo (padres, familia, directivos, docentes, niños, alumnos, grupos, etc.).	14	(4.67%)	7	(2.33%)
	Lugares en los que trabaja. En esta subcategoría se encuentran aquellas palabras que se relacionan con los diferentes escenarios físicos en los que se encuentran los psicólogos educativos y donde usualmente realizan sus intervenciones (escuela, cuartos, casa, lugar, etc.).	0	(0.00%)	15	(5.00%)
Total		300	100%	300	100%

Fuente: Elaboración propia.

de categoría 10.33% pública y 8.67% privada), esto está en completa concordancia con los resultados de Ancer *et al.* (2013); sin embargo, a diferencia de este estudio, no se identificó la existencia de prejuicios significativos hacia el trabajo del psicólogo educativo ni tampoco se encontraron los elementos necesarios para hablar de una falta de claridad en cuanto a los objetivos que persigue el psicólogo educativo en los contextos escolares.

Otros elementos encontrados en el núcleo están relacionados con funciones de investigación como *Análisis y Evaluación* (frecuencia de categorías 3.00% pública y 3.67% privada), funciones desde un enfoque clínico como el de *Terapia*, pero también intervenciones en el área de enseñanza y aprendizaje como *Educación* y *Estrategias* y de las poblaciones con las que trabaja el psicólogo educativo ambas comunidades educativas refieren que se centra en trabajar con los Niños.

Se vuelve interesante el término *Terapia* en el núcleo de la representación social de ambas comunidades educativas, pues esto puede sugerir que, en concordancia con lo encontrado por Hernández y Luna (2016), se le sigue atribuyendo un rol clínico al psicólogo educativo. Además, en las dos comunidades hubo una alta frecuencia para mencionar palabras y definiciones relacionadas con funciones a partir de un modelo clínico (15% en pública y 11.33% en privada). No obstante, el hecho de encontrar en el sistema periférico y en las zonas de cambio potencial otros elementos relacionados con un modelo de intervención clínica, sugiere que esta situación puede estar

cambiando, quizá tal y como lo expone García (2019): “el rol empieza a distanciarse del rol clínico” (p. 376). Además, también se identifican elementos relacionados con áreas de intervención en la promoción y desarrollo, lo cual refleja un enfoque de funciones desde un modelo más psicopedagógico o social.

Aquellos elementos diferentes en el núcleo de las RS entre la primaria pública y la privada son que, por un lado, en la primaria pública en cuanto al área de prevención y desarrollo se resalta el término encaminado al trabajo con *Emociones* mientras que, en la primaria privada este término se encuentra como parte de la zona de cambio potencial. Esta situación toma relevancia al contextualizar la nueva reforma educativa que incluye dentro de sus planes y programas la educación socio emocional, por lo que, indagar qué tanto los agentes escolares relacionan la figura del psicólogo educativo con los temas de esta área se vuelve fundamental para delinear los aportes que este profesional puede brindarles para optimizar sus prácticas y abordajes en estos temas.

Otro aspecto a señalar es que en la primaria pública se visibiliza el término *Resuelve* en el núcleo, aludiendo a un enfoque resolutivo o remedial, situación que se alinea con lo expuesto por Hernández y Luna (2016) y por García (2019) al hacer énfasis en la solución y atención de problemas como funciones significativas dentro de la representación. En el caso de la comunidad educativa de la escuela privada, este mismo elemento se encuentra en el sistema periférico, aludiendo a la posibilidad de que en la práctica se lle-



**Cuadro 3. Representación prototípica del psicólogo educativo en las comunidades educativas (docentes, padres de familia y estudiantes) de una primaria pública y de una primaria privada**

Rango	Primaria pública General n = 60				Primaria privada General n = 60				
	Bajo <= 3.32		Alto > 3.32		Bajo <= 3.30		Alto > 3.30		
Frecuencia Alta => 4	Ayuda	32 (2.38)	Problemas	11 (3.73)	Ayuda	21 (1.90)	Emociones	14 (3.36)	
	Apoyo	19 (2.16)	Aprendizaje	6 (3.50)	Apoyo	16 (1.94)	Psicólogo	9 (3.44)	
	Educación	17 (2.41)	Pláticas	6 (4.17)	Escuela	11 (2.55)	Procesos	6 (3.50)	
	Emociones	11 (2.64)	Bueno	4 (3.50)	Guía	11 (2.91)	Análisis	5 (3.40)	
	Orientación	10 (2.60)	Escucha	4 (3.75)	Educación	9 (2.22)	Empatía	5 (3.40)	
	Niños	9 (2.33)	Padres	4 (3.75)	Terapia	8 (2.38)	Enseña	5 (3.80)	
	Estrategias	7 (3.00)	Técnicas	4 (4.00)	Maestro	8 (2.63)	Diagnóstico	4 (3.75)	
	Terapia	6 (2.83)	Trabajo	4 (4.00)	Aprendizaje	8 (3.13)	Inteligente	4 (3.75)	
	Atención	5 (2.20)			Estrategias	7 (2.86)	Atención	4 (4.50)	
	Guía	5 (2.40)			Mente	6 (2.33)			
	Resuelve	5 (2.80)			Orientación	5 (1.40)			
	Enseña	4 (2.50)			Evaluación	5 (2.80)			
	Psicólogo	4 (3.00)			Adecuaciones	4 (2.25)			
	Seguimiento	4 (3.25)			Formación	4 (2.75)			
	Análisis	4 (3.25)			Intervención	4 (2.75)			
				Confianza	4 (3.00)				
				Niños	4 (3.00)				
				Mejorar	4 (3.25)				
Frecuencia Baja < 4	Psicopedagogo	3 (2.00)	Especialista	3 (3.33)	Auxiliar	3 (3.00)	Persona	3 (3.67)	
	Profesional	3 (2.33)	Pensamientos	3 (3.67)	Tranquilidad	3 (2.67)	Doctor	3 (4.33)	
	Respeto	3 (2.67)	Conducta	3 (4.00)	Disciplina	3 (2.67)	Autorregulación	2 (3.50)	
	Mente	3 (2.67)	Comprende	3 (4.33)	Psicopedagogo	2 (2.50)	Control	2 (3.50)	
	Honestidad	3 (3.00)	Escolar	2 (3.50)	Comprende	2 (2.00)	Director	2 (3.50)	
	Asesoría	2 (1.50)	Canalización	2 (4.00)	Consultoría	2 (2.00)	Bueno	2 (4.00)	
	Continuidad	2 (1.50)	Conocimientos	2 (4.00)	Familia	2 (2.00)	Inclusión	2 (4.00)	
	Observar	2 (1.50)	Estudios	2 (4.00)	Amable	2 (2.50)	Problemas	2 (4.00)	
	Confianza	2 (2.00)	Acompañamiento	2 (4.50)	Decide	2 (2.50)	Seguimiento	2 (4.00)	
	Maestros	2 (2.00)	Inteligente	2 (4.50)	Desarrollo	2 (3.00)	Acompañamiento	2 (4.50)	
	Tranquilidad	2 (2.00)	Reunión	2 (4.50)			Crecimiento	2 (5.00)	
	Adulto	2 (2.50)	Enfermedad	2 (5.00)			Necesario	2 (5.00)	
	Colaboración	2 (2.50)	Gabinete	2 (5.00)			Orden	2 (5.00)	
	Sabiduría	2 (2.50)	Socializar	2 (5.00)			Responsabilidad	2 (5.00)	
	Valores	2 (2.50)							
	Dudas	2 (3.00)							
	Mejorar	2 (3.00)							
	Paciencia	2 (3.00)							
	Sentimientos	2 (3.00)							
	Rango promedio 3.32. Frecuencia promedio = 4.69 Evocaciones totales retenidas 86%					Rango promedio 3.30. Frecuencia promedio = 4.86 Evocaciones totales retenidas 83%			

Fuente: Elaboración propia con los resultados del procesamiento de los datos en Anthropac (Borgatti, 1989) los cuales muestran los valores de frecuencia absoluta, rango promedio y salience.

ve a cabo también desde este enfoque, pero puede estar transformando por otro más preventivo y de desarrollo, pues en este caso también se visibiliza el término *Mejorar* en el núcleo de la representación de la escuela privada; esto se asocia a un enfoque más preventivo y de desarrollo.

Por otro lado, se vuelve relevante mencionar la

presencia de la categoría de funciones en el área de la educación especial que le atribuyen los agentes escolares de la escuela privada al psicólogo educativo (frecuencia 2.33%), categoría ausente en la representación social de los agentes escolares en la escuela pública (frecuencia 0%), quizá debido a que en la práctica del colegio privado de este estudio, los psicólogos

gos tienen funciones de monitores para el apoyo y acompañamiento a los estudiantes con algún diagnóstico de discapacidad, mientras que en la escuela pública no sólo trabajan en relación con la inclusión educativa, sino también con aspectos diversos en apoyo y acompañamiento a estudiantes, padres de familia y docentes.

Otra diferencia en el núcleo de las RS entre la primaria pública y la privada es que, además del elemento relacionado con la categoría de las poblaciones con las que trabaja el psicólogo educativo, que, en este caso, ambas comunidades refieren *Niños*, en la escuela privada se observa el término de *Maestros*, además también se encuentran conceptos relacionados con características personales del profesional como *Confianza* y funciones relacionadas con la atención a la educación especial como *Adecuaciones*, ninguno de estos últimos tres elementos se observan en el núcleo de la comunidad de escuela primaria pública.

En cuanto al sistema periférico, ambas escuelas coinciden en el elemento de *Acompañamiento*, no obstante, es aquí donde se hacen evidentes mayores diferencias entre las comunidades de primaria pública y primaria privada, esto también debido a que los elementos encontrados en esta zona están relacionados con las experiencias concretas que han tenido los individuos con el objeto de representación (González *et al.*, 2018) y que, considerando que la primaria pública cuenta con un psicólogo de apoyo y la privada cuenta con varios psicólogos como monitores y docentes, queda claro que estas diferencias se hacen presentes, no obstante.

Por un lado, en la periferia de las RS de la primaria pública se encuentran elementos relacionados con la formación profesional del psicólogo educativo (frecuencia 7.00%) encontrando los términos de *Especialista*, *Conocimientos* y *Estudios*, junto con algunas características personales (frecuencia 12.33%) como *Inteligente* y *Comprende*. Por el otro lado, en el sistema periférico de las RS en la primaria privada, los elementos identificados como características personales (frecuencia 12%) son *Responsabilidad*, *Bueno*, *Necesario* y consideran el rol similar al de otros profesionales o figuras como los son *Doctor*, *Director* y *Persona*.

En ambas comunidades existen elementos en la zona de cambio potencial, por lo que se vuelven relevantes al ser una fuente de cambio, y potencialmente desestabilizadora de las RS aquí expuestas, ya que pueden salir por completo de las mismas o reemplazar los elementos periféricos; además, los elementos encontrados en la periferia apuntan a que las RS acer-

ca del psicólogo educativo se encuentran en transformación debido a las prácticas directas que se tiene con estos profesionales.

A manera de conclusión, los hallazgos sugieren que no existen diferencias significativas en el núcleo de las RS de la comunidad educativa de la escuela pública y la escuela privada, ya que éste se configura en ambas de los conceptos de *Ayuda* y *Apoyo*; no obstante, las diferencias significativas se presentan en el sistema periférico ya aquí la representación está más directamente relacionada con la experiencia directa de los agentes escolares en sus propios contextos escolares. Además, los elementos encontrados en el sistema periférico de la representación social sugieren que ésta se encuentra en transformación.

Sería conveniente realizar un acercamiento procesual con entrevistas semiestructuradas que permitan profundizar más en las RS identificadas. De igual forma, para futuros estudios, se recomienda recabar la información con otros agentes escolares como directivos y los mismos profesionales egresados en psicología educativa que laboran en contextos escolares. Este acercamiento permitirá continuar en la comprensión de la realidad social que se está construyendo y transformando alrededor de la figura del psicólogo educativo en México y, con ello, realizar propuestas primero para mejorar el ámbito laboral y profesionales de estos profesionales y, segundo, para impulsar su presencia y necesidad en las escuelas primarias del país.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Agudelo, C., Fonseca, A., Palma, C. y Patiño, P. (2011). Representaciones sociales del psicólogo educativo en estudiantes de educación media vocacional de Cundimarca (Colombia). *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y tecnología*, 4 (2), 93-100.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 1-11.
- Alarcón, Y.; Ramírez, A. y Hernández, D. (2016). *La función del psicólogo en el contexto escolar*. (Tesis de grado inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. España: Wolters Kluwer.
- Ancer, L., Muñiz, M. G., Dánchez, M., De la Garza, A. y Barrón, V. (2013). Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales. *International Journal of Good Conscience* 8 (3), 27-43.

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arreola, R. (1990). *Una propuesta de normas para evaluar la preparación profesional del psicólogo educativo*. (Tesis de grado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15.
- Bishop, F. L. (2015). Using Mixed Methods Research Designs in Health Psychology: An Illustrated Discussion from a Pragmatist Perspective. *British Journal of Health Psychology*, 20, 5-20.
- Borgatti, S. B. (1989). Using ANTHROPAC to investigate a cultural domain. *Cultural Anthropology Methods Newsletter*, 1(2), 11.
- Comisión de Educación (2019). Ley general de Educación. *Gaceta parlamentaria* número 5369-VI.
- Compagnucci, E. R.; Cardós, P. D.; Scharagrodsky, P. A.; Denegri, A.; Iglesias, I.; Szychowski, A; Fabbi, M. V.; Lezcano, M.; Palacios, A. (2010). El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: Formación, contextos y práctica profesional. *Revista de Psicología*, (11), 147-166.
- Cuartas, M. (2020). *Representaciones sociales de la psicología y el psicólogo de la educación en el contexto escolar: una mirada desde la comunidad educativa*. (Tesis de grado). Universidad de la Sabana.
- Dany, L., Urdapilleta, I y Lo Monaco, G. (2015). Free Associations and Social Representations: Some Reflections on Rank-Frequency and Importance-Frequency Methods. *Springer Science*, (49), 489-507.
- Erausquin C., Bur R. (2013). El psicólogo en la escuela, desde la perspectiva de los "psicólogos en formación" en Universidad Buenos Aires. En Erausquin C., Bur R. *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Flick, U. (2014). Capítulo 4. Conceptos de triangulación. En *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garaigordobil, M. (2009). Papel del psicólogo en los centros educativos. Universidad del País Vasco. *Infocop*, 44, 14-17.
- García, J. (2019). Percepciones sobre la psicología educativa y la función del psicólogo educativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1 (3), 376-386.
- Gibbs, G. (2012). Capítulo 7. Calidad del análisis y ética. En *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González-Palacios, A., García-Campos, T., Soltero-Avelar, R., Correa-Romero, F. E. y Reynoso-González, O. (2018). Una reflexión metodológica sobre el método de importancia-frecuencia y las redes semánticas naturales en el estudio de las representaciones sociales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46, 23-32.
- Hernández, P. (2008). *Los campos de acción del psicólogo educativo*. *Psicología Educativa* Vol. 15, n.º 2, 2009. Págs. 165-175.
- Hernández, A. y Luna, M. (2017). *Representaciones sociales sobre el rol del psicólogo, que presentan los docentes con los que trabaja en el escenario educativo*. (Tesis de grado inédita). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Psicología social constructorista*, 153-216. México: Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco-serie indagaciones*, (21), 133-154.
- Madrigal, M. (2008). Las familias ante la discapacidad. *Intervención psicosocial*, 6 (1), 55-68.
- Minayo, C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ossa, C. (2015). ¿Qué es y qué hace el psicólogo educativo? Una mirada crítica Para una propuesta compleja. En Martínez, S., Opazo, D., Ossa, C., Pereira, C. y Vásquez, R. (Ed.), *Enfoques psicosociales emergentes. Abriendo rutas desde lo local*. (pp. 125-176). Chile: Universidad del Bío-Bío.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Comps.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI (1), 22-42.
- Sandoval, C. (1997) *Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Suri, H. (2011). Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11 (2), 63-75.
- Torres, T.; Maheda, Ma. E. y Aranda, C. (2004). Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud. *Revista de Educación y desarrollo*, 2, 29-42.
- Vergés, P., Tyszka, T. y Vergés, P. (1994). Noyau central, saillance et propriétés structurales. *Papers on Social Representations*, 3 (1), 3-12.
- Weller, S. y Romney, A. (1988). *Systematic Data Collection. Qualitative Research Methods Volume 10*. USA: SAGE.