

pp. 247-260

El rol del psicólogo educativo en el aprendizaje estudiantil: una revisión integrativa

The role of the educational psychologist in student learning: an integrative review

Gloria Adelina Morán Murillo

Universidad Técnica de Babahoyo, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, Ecuador.

gmoran@utb.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0003-6748-963X>

Recibido: 31/08/2026 - Aceptado: 25/09/2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.guacamaya.v11n1.a11544>

Resumen

El aprendizaje estudiantil es un proceso multidimensional condicionado por variables cognitivas, emocionales, motivacionales, familiares y contextuales. En este escenario, la actuación del psicólogo educativo no se limita a la evaluación diagnóstica, sino que comprende acciones preventivas, psicopedagógicas, socioemocionales, consultivas y sistémicas. El objetivo de este artículo fue analizar, a partir de la evidencia disponible, el rol del psicólogo educativo en el aprendizaje de los estudiantes e identificar los principales mecanismos de intervención mediante los cuales contribuye a generar condiciones favorables para el progreso académico. Se realizó una revisión integrativa de literatura científica y documentos técnico-normativos. El corpus estuvo conformado por 18 documentos seleccionados por pertinencia temática y calidad de la fuente, con prioridad para revisiones sistemáticas, metaanálisis y estudios sobre servicios de psicología escolar, autorregulación, aprendizaje socioemocional, ansiedad académica, relaciones docente-estudiante y modelos multinivel de apoyo. Los hallazgos se organizaron en cinco dimensiones: evaluación psicopedagógica y toma de decisiones basada en datos; apoyo a la autorregulación y al aprendizaje; bienestar socioemocional y prevención; consulta y colaboración con docentes y familias; e inclusión y acción sistémica. La evidencia indica que la contribución del psicólogo al aprendizaje ocurre, en gran medida, mediante mecanismos indirectos que modifican barreras psicológicas y contextuales, por lo que no debe asumirse una relación automática entre su presencia institucional y las calificaciones. Se concluye que su mayor potencial se alcanza dentro de modelos preventivos, colaborativos y evaluados con indicadores de resultados académicos, conductuales y socioemocionales.

Palabras Claves: Psicología de la educación, aprendizaje, proceso de aprendizaje, aprendizaje socioemocional, rendimiento escolar.

Abstract

Student learning is a multidimensional process shaped by cognitive, emotional, motivational, family, and contextual variables. In this setting, the educational psychologist's work extends beyond diagnostic assessment to include preventive, psychoeducational, socioemotional, consultative, and systems-level actions. The objective of this article was to analyze, based on the available evidence, the role of the educational psychologist in student learning and to identify the main intervention mechanisms through which educational psychologists contribute to creating conditions conducive to academic progress. An integrative review of scientific literature and technical-regulatory documents was conducted. The final corpus comprised 18 documents selected for thematic relevance and source quality, prioritizing systematic reviews, meta-analyses, and studies on school psychological services, self-regulated learning, social-emotional learning, academic anxiety, teacher-student relationships, and multi-tiered support models. Findings were organized into five dimensions: psychoeducational assessment and data-based decision making; support for self-regulation and learning; socioemotional well-being and prevention; consultation and collaboration with teachers and families; and inclusion and system-level action. Evidence suggests that the psychologist's contribution to learning often operates through indirect mechanisms that modify psychological and contextual barriers; therefore, an automatic relationship between the presence of a psychologist and higher grades should not be assumed. It is concluded that the profession's greatest potential is achieved through preventive and collaborative models whose effects are evaluated using academic, behavioral, and socioemotional outcome indicators.

Keywords: Educational psychology, Learning, Learning processes, Social and emotional learning, academic achievement.

Introducción

El aprendizaje constituye uno de los procesos centrales de la experiencia educativa y no puede explicarse únicamente por la capacidad intelectual o por la exposición a contenidos curriculares. La atención, la memoria, la motivación, la autorregulación, las emociones académicas, las relaciones interpersonales y las condiciones familiares e institucionales interactúan de manera dinámica y pueden facilitar o limitar el desempeño de los estudiantes. En consecuencia, las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento requieren explicaciones que integren al estudiante con su contexto, en lugar de atribuir el problema exclusivamente a características individuales.

En este marco, la psicología educativa aporta conocimientos y procedimientos para comprender la conducta y los procesos de aprendizaje en escenarios formativos. Históricamente, el psicólogo educativo fue asociado con la aplicación de pruebas, la detección de dificultades y la elaboración de informes; sin embargo, el desarrollo de la disciplina ha ampliado su campo hacia la prevención, la consulta, la intervención académica y socioemocional, la colaboración con familias, la inclusión y el diseño de apoyos a nivel institucional. Arvilla Ropain et al. (2011) ya advertían que el quehacer del psicólogo educativo debía ser entendido desde un campo de acción amplio y no restringido a la atención individual.

Esta ampliación es consistente con modelos profesionales contemporáneos. El modelo de práctica de la National Association of School Psychologists (NASP, 2020) integra la toma de decisiones basada en datos, la consulta y colaboración, las intervenciones académicas, los apoyos socioemocionales, las prácticas preventivas, la colaboración familia-escuela, la equidad y la evaluación de programas. Del mismo modo, Müller et al. (2021) señalan que la psicología escolar posee una naturaleza multifacética: atiende a estudiantes, docentes y familias mediante evaluación, consejería, intervención, capacitación y consulta, combinando servicios directos e indirectos.

El análisis del rol profesional resulta particularmente relevante porque la evidencia disponible no permite reducir su impacto a una única variable, como la calificación escolar. Burns et al. (2013), al sintetizar 47 metaanálisis relacionados con dominios de la práctica de la psicología escolar, encontraron efectos favorables para diferentes tipos de servicios; no obstante, Müller et al. (2021) mostraron posteriormente que la medición específica de los efectos de los servicios psicológicos escolares continúa siendo limitada y heterogénea. Esto obliga a diferenciar entre dos afirmaciones: que las intervenciones psicológicas y psicoeducativas pueden mejorar variables vinculadas con el aprendizaje, y que la mera presencia institucional de un psicólogo produzca automáticamente mejoras académicas. La primera cuenta con respaldo considerable; la segunda requiere evidencia más directa.

Esta distinción es esencial para evitar una visión sobredimensionada de la profesión. El aprendizaje es responsabilidad compartida y depende de la calidad de la enseñanza, del currículo, de los recursos, de las oportunidades de práctica y de múltiples condiciones sociales. El psicólogo educativo no sustituye al docente ni transforma por sí solo el rendimiento; su aporte consiste en identificar y modificar barreras psicológicas, conductuales, relacionales y contextuales que interfieren con la posibilidad de aprender.

Los avances en investigación respaldan esta perspectiva. Cipriano et al. (2023), en un metaanálisis de 424 estudios y más de 575 000 estudiantes, encontraron que los programas universales de aprendizaje social y emocional se asociaron con mejoras en habilidades, actitudes, conducta, clima escolar, funcionamiento escolar y rendimiento académico. Juhász et al. (2024) hallaron efectos favorables de intervenciones escolares sobre estrés y afrontamiento, con mejores resultados en determinados programas cuando fueron implementados por profesionales de salud mental o investigadores. Asimismo, Emslander et al. (2025), mediante una revisión meta-analítica de segundo orden, identificaron asociaciones consistentes entre la calidad de las relaciones docente-estudiante y resultados como logro académico, motivación, autorregulación y bienestar.

En Ecuador, la función de acompañamiento psicosocial se articula institucionalmente mediante los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE). El Modelo de Gestión de los DECE organiza la intervención en dimensiones individual, familiar, escolar y comunitaria, y contempla consejería, promoción y prevención, atención psicosocial e inclusión socioeducativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Los estándares profesionales expedidos en 2025 incorporan gestión, acompañamiento y seguimiento psicosocial, protección integral y convivencia como dimensiones de desempeño (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Aunque estas funciones no equivalen de manera absoluta al campo profesional internacional de la psicología escolar, muestran una orientación hacia el desarrollo integral y el trabajo articulado con la comunidad educativa.

A partir de este contexto, el problema que guía la revisión es la persistencia de una comprensión fragmentada del rol del psicólogo educativo: por un lado, se le demanda responder a dificultades individuales y situaciones de crisis; por otro, la evidencia contemporánea sugiere que su mayor contribución puede encontrarse en intervenciones preventivas, colaborativas y sistémicas que inciden sobre los procesos que sostienen el aprendizaje. Por ello, el objetivo del presente artículo es analizar críticamente el rol del psicólogo educativo en el aprendizaje estudiantil e identificar las principales vías mediante las cuales su intervención puede favorecer las condiciones cognitivas, socioemocionales y contextuales asociadas con el progreso académico.

Metodología

Se desarrolló una revisión integrativa de alcance descriptivo-analítico, orientada a reunir evidencia de diferentes diseños para construir una interpretación crítica del rol del psicólogo educativo en relación con el aprendizaje. Este enfoque fue seleccionado porque el objeto de estudio comprende funciones profesionales, modelos de práctica, metaanálisis de intervenciones y documentos normativos que no pueden ser integrados adecuadamente mediante un único diseño cuantitativo.

La búsqueda se realizó entre julio y agosto de 2026 mediante consultas en PubMed, ERIC y SciELO, complementadas con portales editoriales de revistas científicas, documentos de asociaciones profesionales y fuentes oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador. Se utilizaron combinaciones en español e inglés de los términos: “psicólogo educativo”, “psicología escolar”, “school psychologist”, “educational psychologist”, “student learning”, “academic achievement”, “self-regulated learning”, “social emotional learning”, “academic anxiety”, “teacher-student relationship”, “school mental health”, “consultation” y “multi-tiered systems of support”. La estrategia combinó descriptores y términos libres mediante los operadores booleanos AND y OR. Como estrategia base se utilizaron combinaciones equivalentes a: (“school psychologist” OR “educational psychologist” OR “school psychology”) AND (“student learning” OR “academic achievement” OR “self-regulated learning” OR “social emotional learning”). Las estrategias se adaptaron a la sintaxis y campos de búsqueda disponibles en cada base de datos.

Como criterios de inclusión se consideraron: a) artículos revisados por pares o documentos institucionales de organismos reconocidos; b) publicaciones vinculadas explícitamente con funciones del psicólogo escolar/educativo o con mecanismos psicológicos relacionados con aprendizaje; c) metaanálisis, revisiones sistemáticas, revisiones de alcance, estudios empíricos o modelos profesionales; d) publicaciones preferentemente comprendidas entre 2020 y agosto de 2026; y e) disponibilidad de información suficiente para identificar objetivos, diseño y hallazgos. Se excluyeron duplicados, textos de opinión sin respaldo académico, investigaciones exclusivamente clínicas sin relación con contextos educativos y documentos cuyo objeto principal no guardaba relación con aprendizaje, bienestar escolar o servicios psicológicos educativos.

Además del periodo principal, se incorporaron cuatro trabajos anteriores a 2020 por su valor fundacional para el argumento: Zimmerman (2002), sobre aprendizaje autorregulado; Durlak et al. (2011), sobre aprendizaje social y emocional; Arvilla Ropain et al. (2011),

sobre el quehacer del psicólogo educativo en instituciones educativas; y Burns et al. (2013), por su mega-análisis de dominios de práctica de psicología escolar. La selección final estuvo integrada por 18 documentos: 14 publicaciones científicas revisadas por pares y cuatro documentos profesionales o técnico-normativos.

El análisis se realizó mediante lectura temática y comparación de hallazgos. Se construyeron categorías a partir de la recurrencia conceptual de las funciones identificadas, procurando diferenciar las acciones directamente atribuibles al psicólogo de aquellas intervenciones escolares cuya evidencia informa su campo de actuación, pero que pueden ser implementadas por otros profesionales. Esta distinción permitió evitar inferencias causales no sustentadas.

Para cada documento se elaboró una matriz de extracción que incluyó autor y año, tipo de publicación, población o contexto estudiado, diseño metodológico, tipo de intervención o ámbito de actuación, variable de resultado, principales hallazgos y relación con las funciones del psicólogo educativo.

Las categorías resultantes fueron: 1) evaluación psicopedagógica y toma de decisiones basada en datos; 2) apoyo al aprendizaje y a la autorregulación; 3) bienestar socioemocional y prevención; 4) consulta y colaboración con docentes y familias; y 5) inclusión y acción sistémica.

Debido a la heterogeneidad de los diseños incluidos, no se realizó un metaanálisis. La calidad metodológica se valoró mediante instrumentos acordes con el tipo de estudio y se utilizó como criterio para ponderar la interpretación de la evidencia, sin constituir necesariamente un criterio de exclusión.

Resultados

Los estudios revisados convergen en una idea central: el rol del psicólogo educativo es más amplio que la evaluación diagnóstica y su relación con el aprendizaje se produce mediante múltiples mecanismos. La evidencia más consistente no respalda una explicación lineal del tipo “presencia del psicólogo = mejores calificaciones”; en cambio, muestra que las intervenciones académicas, socioemocionales, consultivas y preventivas pueden modificar variables intermedias que sostienen el aprendizaje. Esta precisión constituye un punto crítico para interpretar adecuadamente el aporte profesional.

Reconfiguración del rol: del caso individual al apoyo multinivel

Uno de los cambios más importantes en la psicología educativa contemporánea es el tránsito desde un modelo centrado en casos individuales hacia una práctica que combina servicios individuales, grupales y sistémicos. La revisión de Müller et al. (2021) describe una profesión que trabaja con estudiantes, docentes, familias y organizaciones escolares mediante evaluación, intervención, consulta y desarrollo de programas. Leslie y Oberg (2025) encontraron un patrón semejante al examinar el rol de psicólogos, orientadores y consejeros dentro de sistemas multinivel de apoyo: las funciones incluyen prevención escolar, capacitación docente, evaluación psicopedagógica, intervenciones individuales y grupales y respuesta a crisis.

Esta ampliación tiene implicaciones directas para el aprendizaje. Cuando el psicólogo concentra la mayor parte de su tiempo en evaluaciones individuales, su influencia potencial se limita a los estudiantes remitidos. En cambio, cuando participa en sistemas de prevención, detección temprana y apoyo escalonado, puede intervenir sobre un número mayor de estudiantes y contribuir a decisiones educativas antes de que el problema se consolide. El modelo NASP (2020) formaliza esta orientación mediante dominios que articulan decisiones basadas en datos, intervención académica y conductual, servicios de salud mental, colaboración familia-escuela y prácticas escolares para promover el aprendizaje.

Sin embargo, la ampliación del rol también crea tensiones. Leslie y Oberg (2025) identificaron ambigüedad de funciones, cargas de trabajo y limitaciones de desarrollo profesional como obstáculos para la implementación de intervenciones preventivas. Por tanto, no basta con definir un rol amplio en documentos institucionales: es necesario que el tiempo laboral, las competencias y los indicadores de evaluación permitan ejercerlo.

Evaluación psicopedagógica y toma de decisiones basada en datos

La evaluación psicopedagógica continúa siendo una función central, pero su propósito debería desplazarse de la clasificación hacia la toma de decisiones. Evaluar no consiste únicamente en asignar una etiqueta diagnóstica, sino en responder preguntas funcionales: qué habilidades posee el estudiante, cuáles son las demandas de la tarea, qué condiciones anteceden a la dificultad, qué apoyos ya se han intentado y qué indicadores permitirán determinar si una intervención funciona.

Desde esta perspectiva, la evaluación integra información de diferentes fuentes: desempeño académico, observación, entrevistas, productos de aprendizaje, información familiar, instrumentos psicométricos y datos de progreso. El modelo NASP (2020) sitúa la toma de decisiones basada en datos como un dominio transversal de la práctica. Müller et al. (2021) también subrayan que la evaluación de los propios servicios es indispensable, aunque la literatura muestra que todavía existe una limitada tradición de medición sistemática de sus efectos.

El valor de la evaluación se encuentra, por tanto, en su capacidad para conectar información con intervención. Una prueba cognitiva aislada puede describir un desempeño, pero no siempre indica qué estrategia pedagógica funcionará. En contraste, la evaluación vinculada a objetivos observables, seguimiento frecuente y ajuste de apoyos permite comprobar si el estudiante responde a la intervención. Esta lógica resulta compatible con sistemas multinivel de apoyo y reduce el riesgo de que la evaluación se convierta en un procedimiento administrativo separado del aprendizaje.

Autorregulación, aprendizaje e intervención académica

El aprendizaje autorregulado constituye un mecanismo especialmente relevante para comprender la contribución del psicólogo educativo. Zimmerman (2002) lo define como un proceso activo en el que el estudiante establece metas, planifica, monitorea su desempeño, regula estrategias y evalúa resultados. Estas habilidades son susceptibles de entrenamiento y pueden ser abordadas mediante intervención directa con estudiantes y mediante asesoramiento a docentes.

Panadero et al. (2023), en un metaanálisis sobre el uso de rúbricas, encontraron efectos positivos sobre el desempeño académico y efectos más modestos sobre autorregulación y autoeficacia. Aunque las rúbricas son una herramienta pedagógica y no una intervención exclusiva del psicólogo, el hallazgo ilustra un principio de interés para la psicología educativa: la metacognición y la comprensión de criterios de éxito pueden ser fortalecidas mediante prácticas estructuradas. El psicólogo puede colaborar con el docente para diseñar apoyos que promuevan planificación, autoevaluación, monitoreo y retroalimentación.

La evidencia sobre intervenciones académicas también obliga a integrar el componente emocional. Fishstrom et al. (2022) encontraron, en estudiantes de educación primaria, efectos favorables de las intervenciones académicas sobre el rendimiento, pero no una reducción significativa de la ansiedad académica. El patrón se replicó en educación secundaria: Fishstrom et al. (2025) hallaron mejoras en logro académico sin beneficios estadísticamente significativos sobre ansiedad. Estos resultados indican que mejorar habilidades curriculares y reducir ansiedad son objetivos relacionados, pero no equivalentes.

Esta distinción tiene implicaciones prácticas. Si un estudiante presenta dificultades matemáticas acompañadas de temor intenso al error, una intervención exclusivamente académica puede aumentar su desempeño sin modificar por completo la ansiedad. Codding et al. (2023) mostraron que las intervenciones terapéuticas produjeron mayores reducciones de ansiedad matemática, mientras que las intervenciones centradas en habilidades matemáticas tuvieron efectos superiores sobre rendimiento matemático. Por ello, el psicólogo educativo puede aportar al aprendizaje cuando identifica qué componente requiere tratamiento: déficit de habilidades, regulación emocional o ambos.

Bienestar socioemocional y prevención como condiciones para aprender

El bienestar socioemocional no constituye un objetivo separado del aprendizaje. Las emociones influyen en la atención, la memoria de trabajo, la persistencia, la interpretación del error y la disposición para participar. La evidencia acumulada sobre aprendizaje social y emocional confirma que determinadas intervenciones universales pueden producir beneficios tanto psicológicos como educativos.

Durlak et al. (2011) encontraron, en un metaanálisis clásico, que los programas universales de aprendizaje social y emocional mejoraban competencias socioemocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico. Más de una década después, Cipriano et al. (2023) actualizaron el estado de la evidencia mediante 424 estudios de 53 países y observaron beneficios significativos en habilidades, actitudes, conducta, clima escolar, relaciones con pares, funcionamiento escolar y logro académico. La magnitud y heterogeneidad de esta literatura indican que la calidad de implementación es un componente decisivo.

El manejo del estrés ofrece un ejemplo adicional. Juhász et al. (2024), al sintetizar ensayos controlados de programas escolares, identificaron efectos pequeños pero significativos sobre estrés y afrontamiento/resiliencia. Un hallazgo de particular interés fue que determinadas intervenciones de manejo del estrés obtuvieron mejores resultados cuando eran implementadas por profesionales de salud mental o investigadores que cuando eran ejecutadas por docentes. Esto no implica que todo programa deba ser conducido por un

psicólogo, pero respalda el valor de contar con competencias especializadas para programas que requieren evaluación, regulación emocional y seguimiento.

En consecuencia, una función estratégica del psicólogo educativo es la prevención. El trabajo preventivo incluye alfabetización emocional, habilidades de afrontamiento, promoción de relaciones respetuosas, detección temprana de señales de riesgo, apoyo en transiciones educativas y fortalecimiento de factores protectores. Desde el punto de vista del aprendizaje, estas acciones reducen interferencias que consumen recursos cognitivos y favorecen la participación escolar. Tabla 1.

Tabla 1

Síntesis de evidencia central sobre psicología escolar y mecanismos asociados con el aprendizaje

Fuente	Diseño	Hallazgo relevante	Implicación para el rol
Müller et al. (2021)	Revisión de alcance	La evaluación del efecto de los servicios psicológicos escolares es escasa y metodológicamente heterogénea.	Medir resultados y no solo volumen de atenciones.
Simpson y Atkinson (2021)	Revisión sistemática	Los psicólogos escolares implementan intervenciones terapéuticas individuales y grupales; la calidad de la práctica y la medición de impacto son variables críticas.	Integrar intervención especializada con evaluación de resultados.
Cipriano et al. (2023)	Metaanálisis, 424 estudios	Los programas SEL universales mejoran variables socioemocionales, funcionamiento escolar y rendimiento académico.	La prevención socioemocional puede apoyar condiciones de aprendizaje.
Codding et al. (2023)	Metaanálisis, 17 estudios	Las intervenciones terapéuticas reducen más la ansiedad matemática; las intervenciones de habilidades mejoran más el desempeño matemático.	Diferenciar necesidades emocionales y académicas.
Panadero et al. (2023)	Metaanálisis	Las rúbricas favorecen desempeño y, en menor medida, autorregulación y autoeficacia.	Asesorar prácticas que hagan explícitos criterios, metas y autoevaluación.
Juhász et al. (2024)	Metaanálisis de ensayos controlados	Las intervenciones escolares muestran efectos favorables sobre estrés y afrontamiento; algunos resultados son mejores con profesionales de salud mental.	Fortalecer prevención y regulación emocional especializada.
Emslander et al. (2025)	Revisión meta-analítica de segundo orden	Las relaciones docente-estudiante se vinculan con rendimiento, motivación, autorregulación y bienestar.	La consulta docente es una vía indirecta relevante de impacto.

Fuente	Diseño	Hallazgo relevante	Implicación para el rol
Fishstrom et al. (2025)	Metaanálisis, 19 estudios	Las intervenciones académicas mejoran el logro, pero no producen beneficios significativos sobre ansiedad académica.	Evitar asumir que mejorar rendimiento resuelve el malestar emocional.
Leslie y Oberg (2025)	Revisión sistemática	El rol incluye prevención, formación docente, evaluación, intervención y crisis; la ambigüedad y carga laboral limitan el trabajo preventivo.	Definir funciones y proteger tiempo para intervenciones multinivel.

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura revisada. Los hallazgos describen evidencia sobre servicios o mecanismos de intervención; no implican que todas las intervenciones hayan sido ejecutadas exclusivamente por psicólogos educativos.

Consulta con docentes y familias: una vía indirecta de impacto

Una parte sustantiva del impacto del psicólogo educativo es indirecta. Müller et al. (2021) señalan que, para apoyar efectivamente al estudiante, con frecuencia es necesario trabajar con los adultos que forman parte de su entorno. Esta característica explica por qué la consulta con docentes y familias no debe considerarse una tarea secundaria.

La relación docente-estudiante es uno de los mecanismos contextuales con mayor respaldo. Emslander et al. (2025), en una revisión sistemática de metaanálisis, mostraron asociaciones entre relaciones positivas y múltiples resultados académicos, motivacionales, autorregulatorios y de bienestar. El psicólogo no controla por sí solo la calidad de estas relaciones, pero puede contribuir mediante observación de aula, consulta, formación en manejo de conducta, estrategias de comunicación, comprensión de necesidades individuales y resolución de conflictos.

Con las familias, la intervención puede centrarse en rutinas de estudio, establecimiento de límites, autonomía, comunicación, expectativas realistas y coordinación con el centro educativo. La lógica no consiste en responsabilizar a la familia de las dificultades, sino en alinear apoyos y reducir mensajes contradictorios. En estudiantes que requieren intervenciones intensivas, la coherencia entre escuela y hogar puede determinar la generalización de las estrategias.

Por ello, el rol consultivo amplía el alcance del profesional. Una hora de intervención individual beneficia de manera directa a un estudiante; una intervención consultiva bien diseñada puede modificar prácticas de un docente que trabaja diariamente con decenas de estudiantes. Este efecto multiplicador es una de las razones por las que los modelos actuales otorgan relevancia a la colaboración y al trabajo sistémico.

Inclusión educativa y acción sistémica

La inclusión educativa exige comprender que las dificultades no se originan exclusivamente en el estudiante. Barreras físicas, curriculares, comunicativas, actitudinales y organizacionales pueden limitar la participación incluso cuando las capacidades individuales están conservadas. La psicología educativa contribuye a identificar la interacción entre características personales y exigencias del entorno, evitando interpretaciones que reduzcan toda dificultad a un déficit interno.

El enfoque inclusivo implica realizar evaluaciones no discriminatorias, proponer ajustes razonables, orientar a docentes, acompañar a familias y participar en decisiones sobre apoyos. El modelo NASP (2020) incorpora de manera explícita la equidad y las prácticas para poblaciones diversas. En el ámbito internacional, UNESCO (2020) plantea que la inclusión requiere identificar y eliminar barreras que excluyen o limitan la participación, principio que resulta coherente con una práctica psicológica centrada en apoyos y no únicamente en diagnósticos.

El contexto ecuatoriano muestra una orientación semejante. El Modelo de Gestión de los DECE contempla dimensiones individual, familiar, escolar y comunitaria y establece la inclusión socioeducativa como uno de sus ejes de acción (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Los estándares de 2025, por su parte, enfatizan acompañamiento psicosocial, protección integral y convivencia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Para fortalecer el vínculo con el aprendizaje, estos componentes deberían acompañarse de indicadores que permitan valorar asistencia, participación, autorregulación, permanencia y progreso académico, además de indicadores de bienestar. Tabla 2.

Tabla 2

Modelo integrado de actuación del psicólogo educativo orientado al aprendizaje

Dimensión	Acciones principales	Mecanismo esperado	Indicadores de seguimiento
1. Evaluación y datos	Evaluación funcional, tamizaje, análisis de progreso, integración de fuentes.	Hipótesis más precisas sobre barreras y necesidades.	Progreso curricular, asistencia, conducta, metas individualizadas.
2. Autorregulación y aprendizaje	Metacognición, planificación, metas, hábitos, autoevaluación, apoyo a estrategias.	Mayor control del propio aprendizaje y uso de estrategias.	Cumplimiento de metas, autoeficacia, tareas, rendimiento.
3. Bienestar y prevención	Regulación emocional, estrés, ansiedad académica, habilidades socioemocionales.	Menor interferencia emocional y mayor disposición para aprender.	Estrés, ansiedad, participación, clima, incidentes.
4. Consulta y colaboración	Asesoramiento a docentes, trabajo con familias, coordinación interdisciplinaria.	Cambios en prácticas de adultos y coherencia de apoyos.	Fidelidad de estrategias, relación docente-estudiante, seguimiento familiar.
5. Inclusión y sistemas	Identificación de barreras, apoyos multinivel, ajustes, evaluación de programas.	Mayor acceso, participación y permanencia.	Participación, ausentismo, permanencia, derivaciones, resultados por subgrupos.

Nota. Propuesta de síntesis elaborada a partir de los hallazgos de la revisión.

Discusión crítica e implicaciones para la práctica

En conjunto, los resultados permiten proponer un modelo integrado en el que el psicólogo educativo actúa sobre cinco niveles complementarios: comprender el problema mediante evaluación funcional, diseñar apoyos basados en evidencia, fortalecer habilidades cognitivas y socioemocionales, modificar condiciones del contexto mediante consulta y evaluar los cambios logrados. El aprendizaje aparece, así como un resultado distal que depende de múltiples variables intermedias.

Esta formulación evita dos extremos. El primero es reducir al psicólogo a un evaluador que administra pruebas y deriva casos. El segundo es atribuirle una capacidad general para resolver el bajo rendimiento escolar. La evidencia revisada favorece una posición intermedia y más defendible: el psicólogo puede contribuir de manera sustantiva cuando interviene sobre mecanismos específicos y medibles, especialmente autorregulación, ansiedad, estrés, conducta, relaciones escolares, barreras de inclusión y calidad de apoyos.

También se desprende una exigencia de evaluación profesional. Müller et al. (2021) encontraron que la medición de los efectos de los servicios psicológicos escolares ha recibido una atención limitada. Esta debilidad puede dificultar la defensa institucional del rol, porque el número de entrevistas, pruebas aplicadas o casos atendidos describe actividad, pero no necesariamente impacto. Una práctica basada en evidencia requiere definir resultados esperados y monitorear indicadores antes, durante y después de la intervención.

Para el ámbito educativo latinoamericano y ecuatoriano, esta recomendación es especialmente pertinente. Los documentos normativos delimitan funciones amplias de acompañamiento, prevención, protección e inclusión; sin embargo, la vinculación entre estas acciones y los resultados educativos debe documentarse de forma más sistemática. Estudios futuros deberían analizar, por ejemplo, si determinados modelos de intervención psicológica se asocian con mejoras en asistencia, permanencia, autorregulación, convivencia, rendimiento y bienestar, controlando variables escolares y socioeconómicas.

Una segunda línea de investigación corresponde a la delimitación del rol. Leslie y Oberg (2025) advierten que la ambigüedad profesional y las demandas reactivas pueden desplazar las funciones preventivas. En instituciones con recursos limitados, la acumulación de casos puede conducir a que el psicólogo concentre su tiempo en crisis y documentos, reduciendo la consulta docente, la intervención grupal y la evaluación de programas. Por tanto, la efectividad depende no solo de las competencias del profesional, sino también del diseño organizacional del servicio.

Finalmente, los resultados sugieren que la calidad de la colaboración es tan importante como la intervención individual. Las relaciones docente-estudiante, los programas socioemocionales y las intervenciones de ansiedad muestran que los resultados dependen del contexto de implementación. El psicólogo educativo debe, por ello, asumir una función de mediación entre conocimiento psicológico y práctica pedagógica, traduciendo la evidencia en acciones comprensibles, factibles y evaluables para docentes, estudiantes y familias.

Entre las limitaciones de esta revisión se encuentra su carácter integrativo y no exhaustivo. No se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos de suscripción ni una evaluación

formal de riesgo de sesgo. Además, parte de la evidencia sintetizada corresponde a intervenciones escolares que no fueron implementadas exclusivamente por psicólogos educativos. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como evidencia sobre mecanismos y ámbitos de actuación plausibles para la profesión, y no como estimaciones directas del efecto causal de la presencia de un psicólogo en una institución.

Conclusiones

El rol del psicólogo educativo en el aprendizaje estudiantil es multidimensional y no puede reducirse a evaluación diagnóstica, atención individual o resolución de situaciones disciplinarias. La evidencia revisada sustenta una práctica que combina evaluación psicopedagógica, toma de decisiones basada en datos, fortalecimiento de la autorregulación, prevención socioemocional, consulta con docentes y familias, inclusión y acción sistémica.

Su contribución al aprendizaje se produce principalmente mediante la modificación de variables que pueden facilitar o interferir con el desempeño: ansiedad, estrés, habilidades de autorregulación, relaciones educativas, barreras de participación, conducta y calidad de los apoyos. Por esta razón, resulta metodológicamente inadecuado asumir que la sola presencia del profesional genera mejores calificaciones; el impacto depende de las funciones que desarrolla, de la calidad de implementación y del seguimiento de resultados.

El modelo de mayor potencial es preventivo, colaborativo y multinivel. En él, el psicólogo no espera únicamente la aparición del fracaso escolar, sino que participa en detección temprana, programas universales, intervenciones focalizadas, asesoramiento docente y evaluación de programas. Esta orientación permite ampliar el alcance del servicio y articular bienestar con aprendizaje.

En el contexto ecuatoriano, el marco de los DECE ofrece una base para este enfoque al incorporar acompañamiento psicosocial, protección, convivencia e inclusión. El desafío consiste en fortalecer la conexión entre estas funciones y los indicadores educativos, incorporando evaluación de resultados académicos, socioemocionales, conductuales y de participación.

En síntesis, el psicólogo educativo puede ser un agente relevante para mejorar las condiciones en las que los estudiantes aprenden cuando su actuación está basada en evidencia, integrada a la enseñanza y orientada a resultados medibles. El futuro de la profesión depende menos de ampliar indefinidamente sus funciones y más de demostrar, con datos, qué intervenciones funcionan, para quiénes y en qué condiciones.

Referencias

- Arvilla Ropain, A. R., Palacio Orozco, L. P., & Arango González, C. P. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8(2), 258–261.
- Burns, M. K., Kanive, R., Zaslofsky, A. F., & Parker, D. C. (2013). Mega-analysis of school psychology blueprint for training and practice domains. *School Psychology Forum*, 7(1), 13–28.

- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Codding, R. S., Goodridge, A. E., Hill, E., Kromminga, K. R., Chehayeb, R., Volpe, R. J., & Scheman, N. (2023). Meta-analysis of skill-based and therapeutic interventions to address math anxiety. *Journal of School Psychology, 100*, 101229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101229>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Fishstrom, S., Wang, H.-H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P., & Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of School Psychology, 92*, 265–284. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.011>
- Fishstrom, S., Capin, P., Bhat, B. H., Dahl-Leonard, K., Payne, B., Wang, H.-H., Dille, J., & Vaughn, S. (2025). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic and academic anxiety outcomes in secondary students. *Journal of School Psychology, 110*, 101433. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2025.101433>
- Juhász, Á., Sebestyén, N., Árva, D., Barta, V., Pártos, K., Vokó, Z., & Rákossy, Z. (2024). We need better ways to help students avoid the harms of stress: Results of a meta-analysis on the effectiveness of school-based stress management interventions. *Journal of School Psychology, 106*, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101352>
- Leslie, R., & Oberg, G. (2025). A systematic literature review exploring the evolving roles of school psychologists, counsellors and guidance officers in Australia: Insights using a multi-tiered system of supports framework. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 35*(2), 198–218. <https://doi.org/10.1177/20556365251334771>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Modelo de gestión de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/modelo-DECE.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Estándares e indicadores de calidad educativa para los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/02/estandares-profesional-DECE.pdf>

- Müller, B., von Hagen, A., Vannini, N., & Büttner, G. (2021). Measurement of the effects of school psychological services: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 12, 606228. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606228>
- National Association of School Psychologists. (2020). *The professional standards of the National Association of School Psychologists: Model for comprehensive and integrated school psychological services*. NASP.
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 35, 113. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Simpson, J., & Atkinson, C. (2021). The role of school psychologists in therapeutic interventions: A systematic literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1689876>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2