

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 41 - 1989 (2)

PSICOLOGÍA ACADÉMICA
Y PSICOLOGÍA PROFESIONAL
EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

CÉSAR COLL SALVADOR
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona

César Coll Salvador
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Adolf Florensa, s/n.
08028 Barcelona

La inexistencia de datos globales y fiables sobre los psicólogos que desempeñan actualmente en nuestro país tareas relacionadas con la educación, sobre las instituciones en las que llevan a cabo su actividad profesional, sobre las condiciones laborales en que lo hacen y sobre las funciones y tareas que asumen dificulta enormemente la pretensión de trazar de manera objetiva un «estado de la cuestión» que pudiera servir como punto de arranque para los comentarios y reflexiones que siguen. Los datos parciales de los que disponemos bastan sin embargo para afirmar que, al igual que sucede con los otros ámbitos que son objeto de análisis en este número monográfico, *la psicología profesional en el campo de la educación* ha experimentado durante las dos últimas décadas un desarrollo espectacular en nuestro país (véase, por ejemplo, Gilolmo, 1989).

Consideremos brevemente algunos de estos datos parciales. En el momento de escribir estas páginas, sólo en Cataluña existen 49 Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (E.A.Ps.) dependientes del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya; de los 233 profesionales que trabajan en los mismos, 111 son psicólogos y el resto pedagogos y asistentes sociales. A ello hay que añadir 15 equipos municipales homologados por la Generalitat para cumplir las funciones de los E.A.Ps. integrados por 54 profesionales, de los que 31 son psicólogos. En el mismo marco de la administración autonómica, existen Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia, Servicios Sociales de Atención Primaria y Servicios de Estimulación Precoz entre cuyos componentes se encuentra un cierto número de psicólogos que desempeñan tareas más o menos vinculadas con la problemática de la educación no formal o extraescolar. Obviamente, a todo ello debe añadirse además la existencia de equipos psicopedagógicos municipales no homologados, un número considerable de gabinetes privados de asesoramiento psicopedagógico y un contingente importante de psicólogos contratados directamente por los centros escolares. Aunque no disponemos de datos con el mismo nivel de detalle en lo que concierne a otras Comunidades Autónomas, a grandes trazos la situación es probablemente parecida.

Lo mismo sucede con los datos que hemos podido recabar del Ministerio de Educación y Ciencia respecto al territorio administrado directamente por el mismo. En el momento de escribir estas páginas, los Equipos Multiprofesionales (E.M.) generales integran 182 psicólogos, los Equipos Multiprofesionales específicos 13, los Equipos de Atención Temprana 52, los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.) 259, los Servicios de Orientación y Apoyo Psicopedagógico de los centros de Educación General Básica 80, y los Servicios de Orientación Educativa y Profesional de los Centros de Enseñanzas Medias 95. En total, 681 psicólogos trabajando directamente en relación con los centros escolares. Si tenemos en cuenta que los Servicios de Orientación y Apoyo Psicope-

dagógico de los centros de Educación General Básica y los Servicios de Orientación Educativa y Profesional de los Centros de Enseñanzas Medias se encuentran en una fase experimental, este número puede crecer considerablemente en los años venideros. Por supuesto, una radiografía completa de la situación debería contabilizar también en este caso los psicólogos contratados por la administración para realizar tareas y funciones vinculadas con la educación no formal o extraescolar, los equipos psicopedagógicos municipales, los gabinetes privados de asesoramiento psicopedagógico y los psicólogos contratados directamente por los centros escolares.

Otras informaciones interesantes, aunque por desgracia parciales, incompletas o no actualizadas, las hemos podido obtener de los Colegios Oficiales de Psicólogos. Así, por ejemplo, según una encuesta realizada por el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña¹ en julio de 1987, y sobre una respuesta del 20% de colegiados, los datos correspondientes a las provincias de Tarragona, Lérida y Gerona arrojan los siguientes porcentajes: 34,23% trabajan en el campo de la salud; 27,52% en el de la educación; 4,70% en el del trabajo y de las organizaciones; 8,72% en el campo social; y el resto no trabajan.

Las informaciones más completas que hemos podido obtener corresponden a una encuesta realizada entre junio de 1980 y marzo de 1981 en las distintas delegaciones del Colegio Oficial de Psicólogos (Galicia, Canarias, Euskadi, Navarra, Cataluña, Castilla-León, Asturias, Aragón, Andalucía, Valencia, Baleares y Madrid). Aunque su interés es grande debido a que abarcan el conjunto del territorio español², existe el riesgo de que en el tiempo transcurrido se hayan modificado las tendencias apuntadas por las mismas. Teniendo en mente esta reserva, nos limitaremos en lo que sigue a entresacar los datos más pertinentes para nuestra discusión, en particular los relativos al porcentaje de psicólogos colegiados que desempeñan su actividad profesional en el campo de la educación. Un análisis completo y detallado puede encontrarse en los sucesivos trabajos efectuados y publicados por Hernández Gordillo (1982a; 1982b; 1983; 1984a; 1984b).

De acuerdo con estos datos, entre junio de 1980 y marzo de 1981, de un total de 1869 respuestas obtenidas, 39% sitúan la actividad profesional en el campo pedagógico o escolar, 38% en el de la clínica, 14% en el de la educación especial y minusvalías, 10% en el campo social y 2% en el de la delincuencia. Si sumamos los porcentajes correspondientes a las áreas pedagógica, escolar, de educación especial y minusvalías, el porcentaje total es de 53%. Cuando el análisis recae no ya en el campo profesional, sino en el tipo de actividades realizadas, el panorama es el siguiente: 24% de los encuestados declaran llevar a cabo tareas de reeducación, 35% de psicodiagnóstico, 30% de terapia, 25% de orientación escolar, 19% de psicopedagogía, 9% de formación, 3% de psicología organizacional y 2% de clínica laboral³. Sumando los porcentajes correspondientes a las

1. Comunicación personal. Ignoramos los criterios seguidos para clasificar las respuestas en una u otra de las cuatro categorías.

2. Las encuestas analizadas fueron 2.914 y correspondían en ese momento a los dos tercios de la población colegiada respetando de forma bastante ajustada la distribución regional (Hernández, 1982a).

3. La suma de los porcentajes es superior a 100 debido a que algunos encuestados proporcionan varias respuestas a la misma pregunta; es decir, se adscriben a varios campos profesionales y señalan varias actividades.

actividades de reeducación, orientación escolar y psicopedagogía, obtenemos un total de 68%.

En el último de los trabajos publicados sobre el tema por Hernández Gordillo (1984b), se aportan datos relativos a una encuesta posterior realizada entre abril de 1981 y diciembre de 1982 con fines comparativos. En este caso, los porcentajes correspondientes a las áreas de actividad son los siguientes: pedagógico o escolar, 41%; clínica, 37%; educación especial y minusvalías, 18%; industrial, 5%; social, 3%; y delincuencia 2%. La suma de los porcentajes correspondientes a las áreas pedagógica, escolar, de educación especial y minusvalías es en este caso del 59%. En cuanto a las actividades realizadas, la situación es la siguiente: 33% de los encuestados declaran llevar a cabo tareas de reeducación, 32% de psicodiagnóstico, 30% de terapia, 22% de orientación escolar, 17% de psicopedagogía, 5% de formación, 2% de psicología organizacional y 1% de clínica laboral. Sumando los porcentajes correspondientes a las actividades de reeducación, orientación escolar y psicopedagogía, obtenemos un total de 72%.

Obviamente —permítasenos insistir al respecto— estos porcentajes deben ser interpretados con cautela. Por una parte, el dinamismo de la profesión obliga a considerar la posibilidad de que estos datos ya no representen las tendencias de la psicología profesional en 1989⁴. Por otra parte, no es seguro que los criterios de los encuestados para situar su actividad profesional en uno u otro campo, o incluso para categorizar sus tareas de uno u otro modo, hayan sido homogéneos, con el riesgo que ello supone para la validez de los datos reseñados. Sin embargo, más allá de posibles distorsiones y errores de análisis, todos los datos tienden a mostrar la importancia numérica de la psicología profesional en el campo de la educación. Así, por poner un ejemplo más, en el análisis de las respuestas por promociones, Hernández Gordillo (1984b, p. 47) llega a las siguientes conclusiones:

Respecto a las promociones de licenciados, en ninguna se rompe la preeminencia de la escolar. En las que se da una mayor distancia son las de 1973 (66% de escolar, 7% de clínica), 1974 (57% y 26%) y 1976 (56% y 24%). En las que hay menor distancia serían 1978 (45% y 42%), 1972 (35% y 29%), 1975 (47% y 40%) y 1980 (40% y 31%) (...) En función de las promociones de licenciados varía curiosamente el ranking de las actividades más frecuentemente desarrolladas. En tres promociones, el número uno lo ocupa el psicodiagnóstico (1977: 40%; 1972 y 1978: 35%). En otras tres la orientación escolar (1971 y 1974: 43%; 1973: 38%). En dos la terapia individual (1975: 35%; 1980: 24%). Y en otras dos, finalmente, la reeducación (1976: 35%; 1979: 28%).

Un último dato de esta encuesta que queremos traer a colación y que es interesante tener en cuenta al abordar la relación entre la psicología y otras profesiones que convergen en el campo de la educación es el siguiente: el 15% de los encuestados (434 de un total de 1954) posee, además de la titulación para ejercer de psicólogos, la Diplomatura correspondiente de Profesor de Educación General Básica; y el 6% posee la licenciatura en Pedagogía. Así pues, el 21% de los

4. Es el caso, por ejemplo, de la psicología profesional en el campo social, industrial y de las organizaciones, que ha experimentado un crecimiento sustancial desde 1980.

encuestados posee, además de la titulación que capacita para ejercer de psicólogo, otro título relacionado con la educación.

Si volvemos ahora la mirada hacia *la psicología académica en el campo de la educación*, constatamos un panorama sumamente heterogéneo, confuso y hasta cierto punto discordante con lo que acabamos de constatar en el campo profesional. En el ámbito académico, el paralelismo más claro se establece con la actividad docente y de investigación en el área de Psicología Educativa o Psicología de la Educación. La introducción de esta materia en los actuales planes de estudio y, en consecuencia, la configuración de grupos de estudio y de investigación en torno a la misma es relativamente reciente en nuestro país, de tal manera que podemos decir que, de una forma generalizada, data de apenas una década en la mayoría de las universidades. De hecho, si comparamos los planes de estudio vigentes en las distintas universidades del Estado Español, podemos constatar que la Psicología de la Educación ocupa lugares muy diversos en aquéllos que la incluyen. Así, por ejemplo, en algunos casos aparece únicamente en el marco de los programas de tercer ciclo —doctorados y cursos de postgrado; en otros figura como una materia obligatoria para todos los alumnos de psicología y/o de ciencias de la educación y se ubica en los primeros cursos de los estudios universitarios; en otros —es el caso de la Universidad de Barcelona— es una materia obligatoria para los alumnos que eligen, a partir del cuarto curso, la especialidad u opción de psicología escolar y, por lo tanto, se encuentra en el tramo final de los estudios universitarios; en otros se contempla como una asignatura optativa que pueden cursar los alumnos de todas las especialidades u opciones; en otros, para contemplar el abanico de posibilidades, se ha desdoblado en varias materias o asignaturas dando lugar de hecho a una verdadera especialidad de Psicología de la Educación —es el caso, por ejemplo, de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de La Laguna.

Ciertamente, durante la última década hemos asistido a la instauración progresiva de cursos de Psicología de la Educación en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica y de las Licenciaturas de Psicología y Ciencias de la Educación de las facultades universitarias. No obstante aún hoy en día son habituales las expresiones de «psicología pedagógica», «psicología escolar», «orientación escolar», «orientación educativa», «psicosociopedagogía», etc., para designar contenidos que, en ocasiones, constituyen parcelas de actuación o dimensiones propias de la Psicología de la Educación. Este hecho hace sumamente difícil valorar la presencia de la Psicología de la Educación en los actuales planes de estudio; sería necesario, para ello, tener acceso a los programas detallados de las diferentes materias o asignaturas que los conforman. Nuestra impresión, ciertamente subjetiva, pero apoyada en una lectura sistemática y cuidadosa de los programas de materias o asignaturas de los planes de estudio vigentes a los que hemos podido tener acceso, es que resulta erróneo pensar que la presencia de la Psicología de la Educación se limita a las materias o asignatura que llevan este nombre.

Esto es particularmente cierto en el caso de los planes de estudio que introducen, a partir del cuarto curso, la posibilidad de que los alumnos opten por

un inicio de especialización. En estos casos, las opciones que clásicamente se suelen ofertar son las de Psicología Clínica, Psicología Escolar y Psicología Industrial. Si analizamos la estructura y los contenidos de la opción de Psicología Escolar, encontramos de nuevo la heterogeneidad como rasgo distintivo. En algunos casos, la opción consiste en un recorrido por las principales parcelas teóricas y aplicadas de la Psicología de la Educación; en otros, por el contrario, es una simple amalgama de aspectos que tienen su origen, la mayor parte de las veces, en la psicología del desarrollo y en lo que podríamos denominar la psicología clínica infantil. El plan de estudios de la Universidad de Barcelona es quizás un ejemplo situado en algún punto entre estos dos extremos. En efecto, la opción de Psicología Escolar está integrada *grosso modo* por dos tipos de materias, además de la Psicología de la Educación: las que, en una perspectiva evolutiva, profundizan áreas específicas del comportamiento y del desarrollo infantil (por ejemplo, psicología de la inteligencia, psicología del lenguaje, etc.); y las que abordan cuestiones diagnósticas y clínicas referidas prioritariamente al desarrollo y al comportamiento escolar (por ejemplo, psicodiagnóstico infantil, psicología dinámica infantil, etc.). Más allá de sus peculiaridades, esta estructura y estos contenidos caracterizan en términos generales una buena parte de los planes de estudio de Psicología Escolar vigentes en diversas universidades del Estado Español.

Un dato particularmente interesante es el que se refiere a las preferencias del alumnado universitario en cuanto a las tres opciones mencionadas. Con pequeñas variaciones según las universidades, el porcentaje de alumnos que elige la opción de Psicología Escolar oscila entre el 15% y el 20%, siendo Psicología Clínica la elegida con mayor frecuencia —entre el 65% y el 70%. En la medida en que los alumnos que cursan la opción de Psicología Escolar son, en principio, los que reciben la formación adecuada para desempeñar la actividad profesional posterior en el campo de la educación, estos porcentajes contrastan fuertemente con los que hemos visto anteriormente respecto al campo y tipo de actividades que, según las encuestas disponibles, ocupan de hecho a los psicólogos que ejercen una actividad profesional. Si los datos que manejamos son correctos, esto quiere decir que, incluso aceptando un amplio margen de error, una parte importante de los psicólogos que desempeñan su actividad profesional en el campo de la educación no ha recibido una formación inicial en Psicología Escolar.⁵ Más adelante retomaremos esta cuestión que plantea, sin lugar a dudas, uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta en la actualidad la formación de los psicólogos profesionales en el campo de la educación.

Volviendo ahora al tema de la diversidad de situaciones en la que se encuentra la formación académica, es evidente que debe ser atribuida, al menos en parte, a la reciente andadura universitaria de la Psicología de la Educación en nuestro país, así como a la evolución un tanto caótica y desfasada de los pla-

5. El hecho es particularmente grave en aquellos casos en los que las opciones constituyen verdaderos compartimentos estanco; es decir, en los que los alumnos que cursan una opción tienen vedado el acceso a las materias de las otras opciones. Cuando esto sucede, y sucede con alguna frecuencia, podemos encontrarnos con psicólogos que empiezan su actividad profesional en el campo de la educación y que, en el transcurso de sus estudios universitarios, no han recibido ninguna formación específica al respecto.

nes de estudio vigentes. Sin embargo, sería una ingenuidad, en nuestra opinión, reducir la explicación a este extremo. Más bien pensamos que esta diversidad traduce también, en gran medida, la compleja y polémica estructura disciplinar de la Psicología de la Educación y su vinculación, no menos compleja y polémica, con un ámbito de actuación profesional de la psicología, es decir con la Psicología Escolar. Es relativamente fácil discernir, tras las distintas situaciones mencionadas, la concepción de la Psicología de la Educación que prevalece. En ocasiones —es quizás el caso más frecuente— es la concepción de Psicología aplicada a la Educación la que domina claramente; en otras, se enfatizan sobre todo las técnicas de intervención psicoeducativa y los aspectos más aplicados y profesionalizadores; en otras, el acento recae sobre los marcos teóricos y conceptuales y sobre las cuestiones de investigación; tampoco faltan las situaciones que traducen una concepción de la Psicología de la Educación como Psicología Clínica escolar o como fundamentación científica de la Didáctica.

Estas breves e incompletas pinceladas descriptivas sobre la psicología académica y profesional en el campo de la educación permiten apuntar algunos rasgos característicos de la misma que, sucintamente enunciados, pueden resumirse como sigue:

(I) La psicología profesional en el campo de la educación ocupa actualmente a una parte importante del colectivo de psicólogos que desempeñan una actividad profesional. Es sin lugar a dudas uno de los campos profesionales prioritarios de los psicólogos de nuestro país.

(II) Centrada esencialmente en el contexto escolar, la psicología profesional en el campo de la educación se está abriendo progresivamente a otros contextos educativos no formales o extraescolares, lo que conlleva lógicamente una ampliación y una heterogeneidad considerables de funciones, actividades y tareas a desarrollar.

(III) Esta ampliación y heterogeneidad de funciones exige una coordinación creciente con otros profesionales, psicólogos —clínicos, sociales, de las organizaciones, etc.— y no psicólogos —profesores de Educación General Básica, asistentes sociales, psiquiatras infantiles, especialistas en didáctica y organización escolar, etc.— que actúan también en el campo de la educación. Cuando esta coordinación no existe, se producen indefectiblemente los solapamientos y conflictos.

(IV) Existe un espacio profesional en el campo de la educación escolar y extraescolar donde la psicología converge con otras disciplinas científicas y otras tradiciones profesionales. El ejemplo más claro, aunque no el único, es la convergencia de psicólogos y pedagogos en los Equipos de Asesoramiento Psico pedagógico o Equipos Multiprofesionales. Es un hecho comprobado que en ocasiones los psicólogos y pedagogos que colaboran en el seno de estos equipos asumen funciones similares y realizan actividades y tareas parecidas. A menudo la multidisciplinariedad de estos equipos no se concreta tanto en un reparto de funciones, como en la puesta en común de perspectivas y puntos de vista complementarios que tienen su origen en la diferente formación inicial recibida por los profesionales implicados.

(V) Existe un desajuste claro entre, por una parte, el porcentaje de psicólogos que desarrolla su actividad profesional en el campo de la educación y, por

otra, el porcentaje de estudiantes de psicología que recibe, en el transcurso de sus estudios universitarios, una formación inicial específica en este campo. En otros términos, todo parece indicar que un buen número de los estudiantes de psicología que cursan la opción o especialidad de Psicología Clínica en nuestras universidades desempeñan posteriormente actividades profesionales en el campo de la educación. Es posible que se dé también la situación inversa —estudiantes de psicología que cursan la opción o especialidad de Psicología Escolar y desempeñan posteriormente actividades profesionales en el campo de la clínica—, aunque sea lógicamente con una frecuencia menor.

(VI) La formación inicial que reciben en las universidades españolas los psicólogos que posteriormente desempeñan su actividad en el campo de la educación es muy heterogénea. Sin entrar por el momento en valoraciones, esta heterogeneidad parece deberse, al menos en parte, a la compleja y polémica estructura disciplinar de la Psicología de la Educación y a sus vinculaciones, igualmente complejas y polémicas, con el ámbito profesional de la Psicología Escolar. Más concretamente, algunas de las diferencias existentes parecen atribuibles a una serie de tensiones que recorren la psicología académica en el campo de la educación. Entre ellas, cabe destacar las siguientes: dar prioridad a la teoría y a la investigación o dar prioridad a la práctica y a los componentes profesionalizadores; entender la aplicación como un simple transvase de conocimientos a partir de la investigación básica o como la producción de nuevos conocimientos relativos al campo de aplicación; poner el énfasis en los componentes psicológicos o en los educativos; subrayar los elementos relativos al ajuste/desajuste individual del alumno o los elementos propios de los procesos educativos.

(VII) En cualquier caso, en los planes de estudio vigentes de la opción de Psicología Escolar se echa en falta de una forma casi generalizada elementos de formación relativos al campo donde se va a ejercer la actividad profesional; es decir, elementos de formación relativos a los procesos educativos —escolares, familiares, extraescolares, etc. Esta situación, dicho sea de paso, tiene un estricto paralelismo en la formación inicial que reciben los otros profesionales que convergen con los psicólogos en el mismo espacio profesional, en que se echa en falta, de forma igualmente casi generalizada, elementos de formación relativos a los procesos psicológicos presentes en las situaciones educativas.

En las páginas que siguen intentaremos profundizar en estos rasgos característicos de la psicología académica y profesional en el campo de la educación, indagaremos posibles razones que puedan explicarlos, señalaremos las tendencias que parecen apuntarse y propondremos, cuando nos parezca oportuno, algunas alternativas. Con este fin, estructuraremos el resto del presente trabajo en tres partes. En primer lugar, formularemos una serie de consideraciones sobre la profesión conocida como Psicología Escolar. Seguidamente, analizaremos las relaciones entre, por una parte, la Psicología Escolar, entendida esencialmente como una profesión que ha ido configurándose como tal en el transcurso de esta centuria, y, por otra, la Psicología de la Educación, entendida como una disciplina científica o, para ser más exactos, como una rama o especialidad de la psicología científica que ha ido igualmente configurándose como tal desde principios de siglo. Terminaremos con unas reflexiones generales sobre algunos de los pro-

blemas más urgentes con los que se enfrenta en la actualidad la psicología académica y profesional en el campo de la educación deteniéndonos, con un cierto detalle, en el tema de la formación universitaria inicial.

La Psicología Escolar

Cuando se intenta precisar las funciones y tareas que suelen asumir los servicios de Psicología Escolar, es casi inevitable empezar recordando las palabras de Bardon sobre la diversidad que caracteriza este campo profesional:

«La Psicología Escolar es tal vez la única especialidad en psicología que toma seriamente en consideración de forma simultánea casi todas las prácticas actuales en psicología, en educación, y en otros campos relacionados. Por ejemplo, está implicada en la elaboración de orientaciones de competencia y criterios para el entrenamiento y la práctica. Está implicada en las técnicas de evaluación y de intervención prestadas de la psicología clínica (psicodiagnóstico tradicional, psicoterapia y modificación de conducta); de la orientación psicológica (orientación no directiva, orientación vocacional); de la psicología de las organizaciones (análisis de sistemas y evaluación de sistemas); junto con técnicas y métodos que desafían una fácil categorización (intervención en crisis, terapia realista, educación afectiva en todas sus variedades, evaluación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, desarrollo y modificación del currículum, formación del profesorado, etc.) ¡Si hay algo que probar, los psicólogos escolares lo probarán.»
(Bardon, 1976, p. 786).

El mismo autor, en un trabajo posterior (Bardon, 1983), afirma que la evolución de la Psicología Escolar —se refiere a los Estados Unidos de América, pero sus observaciones se aplican por igual a otros países occidentales y, en particular, al nuestro— parece haber seguido más bien un proceso de acumulación de funciones que un auténtico proceso de desarrollo. En otros términos, no se constata la aparición de nuevos planteamientos que hayan superado, integrándolos, los planteamientos previos; lo que se ha producido es más bien un proceso acumulativo, de simple adición de planteamientos nuevos a otros previos. En este mismo trabajo, Bardon, que es sin duda una de las figuras más destacadas de la Psicología Escolar de los Estados Unidos, utiliza una curiosa analogía para describir la situación de la Psicología Escolar. Imaginemos, sugiere, una tarta nupcial con diferentes pisos, cada uno con su propia dimensión, sabor, color y composición. Sobre el último piso se encuentran dos figuritas que representan a la novia y al novio, símbolos de unidad y de aspiración para el futuro. El conjunto tiene una cohesión, puede ser considerado una unidad, una tarta nupcial, mientras permanece intacto, pero cuando se separan los pisos, la dimensión, el sabor, el color y la composición de cada uno de ellos se convierten en las principales señas de identidad. Ya no estamos ante una tarta nupcial, sino ante varios pasteles distintos con características propias. La moraleja es que, como una tarta nupcial, la Psicología Escolar conserva su identidad, es identificable como tal, mientras las diferentes funciones que incluye se contemplan en su conjunto bajo los símbolos de unión de todas ellas: la psicología y la escuela. Pero cuando alguna o algunas de estas funciones se analiza indepen-

dientemente del conjunto, surge la confusión y aparecen los problemas.

Aunque no es éste el lugar más adecuado para analizar en detalle de qué están hechos los pisos de esta tarta coronada por la unión de la psicología y la escuela ni el proceso histórico seguido en su elaboración (véase, por ejemplo, Tindall, 1979), sí que conviene indicar al menos cuáles son los más sustanciosos: funciones relacionadas con la administración de tests de inteligencia y de rendimiento escolar; con objetivos de diagnóstico y tratamiento de los alumnos que presentan problemas de ajuste, de aprendizaje o de comportamiento en la escuela; con la detección, diagnóstico y tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales; con la prevención y tratamiento de la salud mental de los escolares (diagnóstico diferencial, orientación y consejo individual, psicoterapias, etc.); con la mejora de la calidad de la enseñanza (efectuar investigaciones de tipo aplicado, dar a conocer a los profesores los avances del conocimiento psicológico, elaboración y desarrollo del currículum, fundamentación y revisión de la metodología didáctica, etc.); con intervenciones en el ámbito institucional y comunitario (salud mental de la institución escolar, delincuencia juvenil, prevención y rehabilitación del consumo de drogas, dinamización y movilización social, asesoramiento técnico para el diseño de políticas educativas, etc.);...⁶

Esta enumeración de funciones puede parecer exagerada al lector alejado de la práctica profesional de la Psicología Escolar. Permítasenos hacer frente a esta errónea impresión aludiendo, a título de ejemplo, a las funciones atribuidas por la Administración Educativa de Cataluña a los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico.⁷ Según la resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria que las establece, las líneas básicas de actuación de estos equipos se organizan en los siguientes bloques:

(I) *Prevención educativa*

Incluye tareas como dar soporte a los profesores y a los equipos de maestros en relación con las aulas de educación especial —clarificación de objetivos y funciones, establecimiento de criterios de acceso y salida, determinación de prioridades de atención, etc.—; ayudar a que en los centros exista una estrecha relación entre el maestro de educación especial y el maestro de las aulas ordinarias; participar en los trabajos de coordinación del ciclo, colaborando en la revisión del currículum, aportando asesoramiento de cuestiones metodológicas, promocionando o impulsando iniciativas de formación o trabajos/investigaciones de aplicación, ... con el fin de superar la división entre educación ordinaria y educación especial; apoyar de acuerdo con el conjunto de la escuela los sistemas de organización y coordinación que favorezcan la posibilidad de elaborar el proyecto educativo de la institución; orientar a los padres para que puedan asumir responsablemente la educación de sus hijos; promover iniciativas que contribuyan a la formación humana, cultural y ciudadana de los niños; etc.

(II) *Detección y valoración multidisciplinaria*

Incluye tareas como: orientar al maestro en relación a la utilización de los instrumentos propios de la escuela —hoja de observación sistemática, registro personal del alumno, etc.—; colaborar con el

6. Por supuesto, los psicólogos escolares no son los únicos que desempeñan esta funciones; únicamente queremos llamar la atención sobre el hecho de que es posible encontrar psicólogos escolares o servicios de Psicología Escolar en los que efectivamente se asumen estas funciones.

7. Resolución de la Direcció General d'Ensenyament Primari, de 31 de julio de 1984, por la que se establecen las líneas básicas de actuación de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica como órganos técnicos de carácter interdisciplinario dentro del sistema educativo de la administración pública catalana.

maestro para establecer criterios de observación —qué observar, cuándo, durante cuánto tiempo o cuántas veces, etc.—; facilitar o preparar conjuntamente recursos para sistematizar y hacer acumulativas sus observaciones —protocolos, técnicas de registro, confección de dossiers, etc.—; realizar entrevistas familiares; observación del alumno en el aula; observación de la organización del aula y de la dinámica de la clase; exploraciones de tipo psicológico, pedagógico o social; delimitar las necesidades educativas y personales del alumno; identificar las posibilidades de aprendizaje; establecer orientaciones psicopedagógicas para la escuela y la familia;...

(III) *Elaboración del programa de desarrollo individual y seguimiento*

Por Programa de Desarrollo Individual (P.D.I.) se entiende la concreción didáctica de las orientaciones psicopedagógicas y líneas de acción que se desprenden del proceso de valoración multidisciplinar. El P.D.I. debe contener precisiones sobre: objetivos de desarrollo individual que deben ser alcanzados por el alumno, sistemas de evaluación de estos objetivos, actividades y materiales pertinentes, organización adecuada de la clase,... El seguimiento del P.D.I., al igual que su elaboración, se concibe como una responsabilidad compartida entre el E.A.P. y el maestro y obliga a realizar nuevas observaciones y valoraciones, a valorar la evolución constatada y a introducir las modificaciones y correcciones que se revelen necesarias.

(IV) *La orientación escolar y profesional*

La orientación se entiende como un proceso que integra todos los elementos que inciden en la evolución del niño con la finalidad de favorecer al máximo su desarrollo armónico en los campos intelectual, social y afectivo. La orientación supone actuaciones de los Equipos dirigidas a la institución escolar —colaboración con los profesores tutores y maestros de soporte—, a la familia —orientar a los padres en relación a los hábitos de los niños, organizar pequeños grupos de discusión que faciliten el intercambio de experiencias, etc.— y a la comunidad —coordinación y colaboración con las instituciones relacionadas con el futuro de los alumnos al término de la escolaridad obligatoria, etc. .

(V) *Asesoramiento a los maestros*

Incluye tareas como: proporcionar al maestro recursos y habilidades que le permitan responder a los requerimientos básicos y urgentes de su trabajo; proporcionarle elementos que faciliten el análisis de la interdependencia que hay entre su actuación y el comportamiento de los alumnos; asesoramiento sobre métodos y estrategias didácticas; tareas de formación permanente; etc.

(VI) *Contribución a la realización del diseño del cuadro de necesidades del sector*

Incluye tareas como: identificación, análisis y valoración de necesidades; análisis y valoración del aprovechamiento de los recursos existentes; elaborar propuestas y dirigirlas a los órganos competentes; etc.

Si nos hemos detenido con cierto detalle en este ejemplo es por dos razones. En primer lugar, porque constituye uno de los intentos más serios y elaborados por parte de las administraciones públicas de nuestro país para fijar las funciones de la intervención psicopedagógica. En segundo lugar, porque ilustra a la perfección la amplísima gama de funciones y tareas que, en uno u otro momento, pueden verse llevados a asumir los psicólogos escolares que trabajan en los equipos psicopedagógicos.⁸ Y pese a ello, hay que apresurarse a señalar que las «líneas básicas de actuación» dictadas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya no son una simple amalgama de todas las funciones posibles, sino que suponen ya una selección, una cierta toma de postura. En

8. Es una falacia afirmar que sólo algunas de estas funciones están reservadas a los psicólogos de los equipos. En la práctica, como ya hemos mencionado, los psicólogos y los pedagogos acaban realizando a grandes rasgos las mismas tareas, ... ; aunque a menudo lo hagan, como es lógico, desde perspectivas y planteamientos que no siempre son coincidentes!

concreto, ponen el acento en las tareas preventivas —frente a la posible opción por enfatizar los aspectos correctivos: diagnóstico clínico, reeducaciones, terapias, etc.—; dan prioridad al trabajo con los agentes educativos, es decir, con los maestros, tutores y padres —frente a la posibilidad de primar el trabajo directo con los alumnos—; y acentúan las funciones relacionadas con la innovación educativa y la mejora de la enseñanza —frente a un posible énfasis en las funciones más directamente vinculadas al desarrollo y ajuste personal de los alumnos—.

No siempre se hace esta opción. Así por ejemplo, en las famosas reuniones de Thayer y de Bethesda celebradas en 1954 y 1964 respectivamente y organizadas por la división de Psicología Escolar de la *American Psychological Association*, la prestigiosa organización profesional de los psicólogos de los Estados Unidos de América, encontramos, además de las funciones que se corresponden con las enunciadas en «las líneas básicas de actuación», otras que se vinculan más bien con aspectos clínicos. Más concretamente, en las conclusiones de la segunda de las reuniones mencionadas se proponía distinguir entre cuatro tipos de psicólogos escolares: el psicólogo clínico tradicional, el psicólogo generalista, el ingeniero en cuestiones humanas y el especialista en técnicas de modificación de conducta (Tindall, 1979, pp. 14-15).⁹ En el mismo orden de ideas, la enumeración que hace Monroe (1979, pp. 28-38) de las funciones que puede estar llamado a desempeñar el psicólogo escolar incluye —además de la valoración psicoeducativa, el estudio psicológico de los alumnos, el trabajo conjunto con los profesores y la investigación aplicada— tareas de consejo psicológico, de reeducación y de terapia.

No faltan tampoco los ejemplos en los que la opción, ante la enorme variedad de las funciones señaladas, va en un sentido sino contrario al menos divergente. Así, Burt (1969), comentando un informe elaborado por encargo del Ministerio de Educación y Ciencia de Inglaterra sobre las funciones desarrolladas por los psicólogos en los servicios educativos de este país, propone también establecer una diferencia entre tres tipos de psicólogos escolares: aquéllos cuya tarea consiste en estudiar los llamados «niños-problema» utilizando las técnicas diagnósticas adecuadas y elaborando los informes pertinentes dirigidos a los responsables educativos; los que asumen el tratamiento de los trastornos detectados mediante la aplicación de técnicas terapéuticas; y los que llevan a cabo tareas de organización, administración e investigación. Según Burt, la tercera categoría no pertenece en sentido estricto al campo de la Psicología Escolar. En el mismo orden de ideas, Phillips (1971), en un comentario del informe mencionado, manifiesta la opinión de que el psicólogo escolar no ha de caracterizarse por ser el especialista encargado de aplicar una amplia gama de conocimientos psicológicos al ámbito de la educación, sino por tener una responsabilidad muy específica: la identificación, diagnóstico y tratamiento de los niños con problemas de aprendizaje y de ajuste personal. En otras palabras, según este autor el psicólogo escolar sería una especie de psicólogo clínico que lleva a cabo su actividad en la escuela.

9. Para entender las denominaciones propuestas, es necesario tener en cuenta los paradigmas o enfoques dominantes en la psicología en la fecha —1964— en que se celebró la reunión.

Una postura completamente opuesta a la anterior es la representada, en un ámbito geográfico y cultural distinto, por el modelo francés tradicional de Psicología Escolar. El famoso «Plan de reforma de la enseñanza Langevin-Wallon» de 1947 institucionaliza la existencia de los psicólogos escolares en este país y les atribuye tres grandes grupos de funciones (Merani, 1969, pp. 176-178): conocer al niño con el fin de asegurar una escolaridad ajustada a sus características individuales y evolutivas; participar con los profesores en la valoración y revisión de la metodología de la enseñanza; y vehicular e incrementar los conocimientos que posibiliten una mejor adecuación de los programas a las posibilidades intelectuales de los alumnos. En esta perspectiva, el psicólogo escolar es

«un enseñante de origen que, habiendo recibido una formación psicológica, es adscrito a un grupo escolar y su tarea, más práctica que especulativa, consiste en ayudar a los niños, a sus padres y a sus profesores en la resolución de los problemas que pueden surgir en el transcurso de la escolarización, de tal manera que esta ayuda incluye desde consejos educativos hasta la reflexión crítica sobre los contenidos y los métodos de enseñanza.» (Dague, 1976, p. 120).

Probablemente son muchos los factores que subyacen al hecho de efectuar una opción en uno u otro sentido. Entre todos ellos, uno nos parece crucial: el que se refiere al peso relativo de los dos elementos que, siguiendo la analogía de la tarta nupcial de Bardón, simbolizan la unión de este campo profesional: la psicología y la escuela. Un breve apunte sobre los avatares del estatus científico y profesional de la Psicología Escolar en los Estados Unidos de América puede servir para ilustrar esta opinión.¹⁰ Hasta 1944 los psicólogos escolares de este país aparecen agrupados en la *American Association for Applied Psychology*. Hay que tener en cuenta que esta asociación se constituye ya con el fin de hacer frente al control que la psicología académica de la época ejerce sobre el conjunto de la *American Psychological Association* (A.P.A.), la asociación mayoritaria de los psicólogos estadounidenses. Cuando la A.P.A. se reorganiza en 1944, la sección educacional de la A.A.A.P. se integra en la misma configurando la división de Psicología Escolar. En 1977, la división de Psicología Escolar de la A.P.A. cuenta, según Tindall (1979), con 2.574 miembros; si se tiene en cuenta que la estimación del número de los psicólogos escolares que trabajan en ese mismo año en el conjunto de los EE.UU. da una cifra aproximada de 15.000, es obvio que la división de Psicología Escolar de la A.P.A. representa sólo a una pequeña parte del conjunto de la profesión. La explicación de este hecho se ha buscado en las exigencias que plantea la A.P.A. a los psicólogos que desean integrarse en la misma, entre otras estar en posesión de un doctorado. Aunque esta condición nunca se ha aplicado a la división de Psicología Escolar (Brown, 1979), lo cierto es que tradicionalmente el grueso de sus miembros ha estado formado por psicólogos escolares con el título de doctor. En este contexto, se constituye en 1969 otra asociación profesional de psicólogos escolares, la *National Association of School Psychologists* (N.A.S.P.), que crece de un modo espectacular en

10. Para un mayor detalle de estos avatares, véase Tindall, 1979; Brown, 1979; Mullen, 1981; y Fagan 1986.

los años siguientes a su constitución hasta alcanzar un nivel de representatividad superior al de la división de Psicología Escolar de la A.P.A. (Fagan, 1986).

La N.A.S.P. agrupa ante todo a profesionales que trabajan como psicólogos escolares en centros o servicios educativos, mientras que los miembros de la división de Psicología Escolar de la A.P.A. son mayoritariamente investigadores y profesores universitarios que trabajan en este campo. Parece pues claro que ambas asociaciones son, hasta cierto punto, el reflejo de una de las tensiones características que soporta la psicología académica y profesional en el campo de la educación: la tensión entre, por una parte, los aspectos más teóricos y de investigación y, por otra, los aspectos más prácticos y aplicados. Más adelante volveremos sobre este punto. Lo que queremos destacar ahora es que reflejan también una divergencia sobre el peso relativo de lo psicológico y de lo escolar en la configuración del propio campo profesional: mientras la A.P.A. concibe la Psicología Escolar como una especialización de la psicología, para la N.A.S.P. es una mezcla de psicología y educación que no puede reducirse a una especialización de uno u otro campo, sino que constituye una tercera profesión.

Más allá de su reflejo en las asociaciones profesionales de los psicólogos escolares de los EE.UU., la realidad de esta tensión tiene otras manifestaciones, por ejemplo en la manera de enfocar la formación de los psicólogos escolares y, obviamente, en los tipos de tareas y funciones que cumplen en las escuelas. Ya en 1948, en una encuesta realizada por la UNESCO (Culbertson, 1983), se clasificaban los cuarenta y dos países de la muestra estudiada en tres categorías atendiendo al tipo de formación recibida por los psicólogos escolares: los que ponían el énfasis en la formación psicológica, los que lo ponían en la formación educativa —exigiendo incluso en ocasiones la formación y el ejercicio previos como docentes— y los que lo ponían en la formación médica. Esta misma clasificación es todavía utilizada por Culbertson en 1983 para hacer un estudio comparado de la situación de la Psicología Escolar en diferentes países. A título de ejemplo, entre los países que ponen el acento en los aspectos psicológicos, se mencionan Canadá, Noruega, Polonia y Suiza; y entre los que lo ponen en los educativos, Austria, Australia, Dinamarca, Francia y Gran Bretaña; prácticamente han desaparecido los países que ponen el acento en los aspectos médicos (Italia figuraba en esta categoría en el estudio de la UNESCO de 1948).

Detendremos en este punto nuestras observaciones sobre la profesión de psicólogo escolar haciendo hincapié en algunos extremos que amplían los puntos que señalábamos al término de los comentarios introductorios. En primer lugar, el incesante proceso de acumulación de funciones sufrido por la Psicología Escolar hace particularmente difícil una delimitación nítida de este campo profesional, siendo de destacar que éste no es un hecho aislado que se dé únicamente en nuestro país, sino que aparece también con fuerza en otros países en los que la psicología académica y profesional cuenta con una mayor tradición.

En segundo lugar, se constata la existencia de dos tipos de intentos para hacer frente a esta situación: o bien se tiende a establecer diferentes categorías de psicólogos escolares según las funciones que desempeñan efectivamente los profesionales implicados (psicólogo escolar generalista, psicólogo escolar clínico, psicólogo escolar especialista en aspectos relacionales e institucionales, psi-

cólogo escolar especialista en el diseño de medios educativos, psicólogo escolar especialista en la resolución de problemas individuales, etc.¹¹); o bien se tiende a delimitar, entre el cúmulo de funciones asumidas históricamente por la Psicología Escolar, las que, en función de criterios diversos, parecen más propias de esta profesión.

En tercer lugar, estos dos tipos de intentos dirigidos a establecer con mayor nitidez el perfil profesional del psicólogo escolar traducen unas opciones realizadas al hilo de una serie de tensiones fundamentales que podemos resumir en las alternativas siguientes: otorgar prioridad a las funciones y tareas de naturaleza enriquecedora y preventiva, o a las de naturaleza correctiva; otorgar prioridad a las funciones más vinculadas a la producción y difusión de los conocimientos psicológicos y educativos, o a la resolución de casos y problemas particulares; otorgar prioridad a las funciones y tareas más directamente vinculadas con el ajuste y desarrollo personal de los alumnos, o a las más directamente vinculadas con la innovación educativa y la mejora de la enseñanza.

Por nuestra parte, pensamos que puede ser de gran utilidad no identificar la Psicología Escolar con una rama o especialidad de la psicología científica. La educación en general, y la escuela en particular, son unos ámbitos de la actividad humana en los que convergen distintas ramas o especialidades de la psicología. Así, se convendrá sin grandes reparos que, junto a la Psicología de la Educación, pueden ser igualmente pertinentes para el ejercicio de la profesión de psicólogo escolar las aportaciones de la Psicología Clínica, la Psicología Social, la Psicología de las Organizaciones, etc. Más aún, que pueden tener incluso una cierta relevancia las aportaciones de otras disciplinas no estrictamente psicológicas, como la Sociología de la Educación, la Didáctica, la Organización Escolar, etc. En otras palabras, lo que estamos proponiendo es considerar la Psicología Escolar como una *profesión* cuyo ejercicio exige conocimientos que tienen su origen en distintas *disciplinas o subdisciplinas científicas*.

No obstante, incluso aceptando este planteamiento, quedan por responder las siguientes preguntas cruciales: ¿Cuál es el núcleo vertebrador de la Psicología Escolar? ¿en qué consiste la especificidad de la profesión del psicólogo escolar respecto a otros ámbitos profesionales de la psicología? ¿cómo se traduce esta especificidad en la formación de los psicólogos escolares? Para aportar algunos elementos de respuesta a estas y otras preguntas de índole semejante, conviene que abordemos ya el punto siguiente de nuestra exposición relativo a las relaciones entre, por una parte, la Psicología Escolar y, por otra la Psicología de la Educación.

Psicología Escolar y Psicología de la Educación

El hecho de llamar la atención sobre la diferencia entre la Psicología Escolar y la Psicología de la Educación, entendida la primera como una profesión

11. Véase, por ejemplo, Genovard, 1980.

y la segunda como una rama o especialidad de la psicología científica, no es ninguna novedad. Así, por ejemplo, junto a la división de Psicología Escolar, en la *American Psychological Association* (A.P.A.) existe asimismo una división de Psicología de la Educación. Aunque los miembros de ambas divisiones coinciden en buena parte, la primera representa más bien los intereses aplicados y profesionales y la segunda los intereses científicos y académicos. Los conflictos objetivos de los intereses representados por ambas divisiones en el seno de la A.P.A. —de los que la existencia de dos agrupaciones profesionales, la división de Psicología Escolar de la A.P.A. y la N.A.S.P., constituye la manifestación extrema— son, por otra parte, una realidad reconocida en la asociación de psicólogos estadounidenses.

Cuando se analiza en su conjunto y sin restricciones debidas a posturas previas, la Psicología Escolar aparece de hecho como una profesión que incluye la totalidad de intervenciones psicológicas que se llevan —o se pueden llevar— a cabo en la escuela. Los psicólogos escolares son los psicólogos que desempeñan funciones y tareas relacionadas más o menos directamente con la institución escolar. La enorme diversidad de estas funciones y tareas que hemos podido constatar en el apartado precedente proporciona una primera clave para atender las relaciones entre Psicología Escolar y Psicología de la Educación. Es una clave que podemos enunciar en términos negativos o de limitación: el conjunto de intervenciones psicológicas que tienen lugar en torno a la escuela, y que conforman la profesión conocida como Psicología Escolar, desbordan las aportaciones que puede hacer la rama o especialidad de la psicología científica conocida como Psicología de la Educación exigiendo, asimismo, las aportaciones de otras ramas o especialidades de la psicología científica e incluso, tal vez, de otras disciplinas educativas.

Ahora bien, ¿qué aporta o puede aportar la Psicología de la Educación como disciplina científica a la Psicología Escolar como profesión? Aquí aparece una segunda clave, complementaria de la primera, que enunciaremos en términos positivos: si bien es cierto que la Psicología Escolar no puede limitarse a las aportaciones de la Psicología de la Educación, son precisamente estas aportaciones las únicas que pueden —y tal vez deben— constituir el núcleo vertebrador de la intervención psicológica en la escuela. Para argumentar —que no demostrar— esta propuesta, es necesario que formulemos unos breves comentarios sobre el objeto de estudio y algunos rasgos destacados de esta rama o especialidad de la psicología científica denominada Psicología de la Educación.

Una aproximación histórica a las complejas y cambiantes relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas muestra (véase, por ejemplo, Genovard y Gotzens, 1982; Coll, 1983; Coll, 1989) que, hasta los años sesenta aproximadamente, la Psicología de la Educación aparece como un conjunto de métodos, técnicas de intervención y conocimientos psicológicos *seleccionados*, en función de su potencial aplicabilidad al campo educativo, a partir sobre todo del estudio de los procesos de aprendizaje y de desarrollo y de la medida de las diferencias individuales. Esta concepción de *Psicología aplicada a la educación* ha ido dejando paso progresivamente, a partir de los años sesenta, a otra concepción mucho más restringida, pero mucho más coherente desde

el punto de vista epistemológico y conceptual, y a la postre más fructífera. Esta nueva perspectiva está perfectamente enunciada en las conclusiones de un informe elaborado en 1978 por un comité de la división de Psicología de la Educación de la A.P.A. formado por psicólogos educacionales de reconocido prestigio internacional (J.M. Scandura, L.T. Frase, R.M. Gagné, K. Stolurow y G. Groen). En este informe puede leerse:

«(...)la psicología de la educación está experimentando en la actualidad una especie de resurgimiento. En consecuencia, ha habido una convicción creciente por parte de muchos psicólogos de la educación de que es necesario empezar a redefinir su imagen como una disciplina si ha de contribuir de forma significativa a la solución de problemas educativos, y de que es necesario romper con la perspectiva de que la psicología de la educación es exactamente 'psicología aplicada a la educación'.»
(Scandura *et al.*, 1978, p. 44)

No se trata en absoluto de negar el carácter aplicado de la Psicología de la Educación, sino más bien de plantear en una perspectiva epistemológica netamente más coherente y sólida dicho carácter aplicado. En palabras de otro de los grandes psicólogos de la educación de nuestro tiempo,

«(...) la psicología de la educación es inequívocamente una disciplina aplicada, pero *no* es la psicología general aplicada a los problemas educativos —de igual modo que la ingeniería no es la física general aplicada a los problemas del diseño de máquinas, o la medicina no es la biología general aplicada a los problemas de diagnóstico, de curación y de prevención de las enfermedades humanas—. En estas últimas disciplinas, las leyes generales que tienen su origen en las disciplinas básicas no se aplican al dominio de los problemas prácticos; más bien existe una teoría separada de carácter aplicado que es exactamente tan básica como la teoría de las disciplinas básicas, pero que está enunciada en un nivel inferior de generalidad y que posee una relevancia más directa para los problemas aplicados en sus respectivos campos.»
(Ausubel, 1969, p. 238)

En suma¹², como resultado de estas transformaciones experimentadas en las últimas décadas, la Psicología de la Educación aparece hoy como una disciplina con un objeto de estudio propio: los procesos de cambio provocados o inducidos en los seres humanos como resultado de la acción educativa; es decir, los aprendizajes que llevan a cabo las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas. Este objeto de estudio, en el caso de la educación escolar, se materializa en los procesos de cambio producidos en el alumno mediante su participación en actividades escolares. Una parte importante de la Psicología de la Educación, sin lugar a dudas la que ha conocido un desarrollo más importante, ha concentrado sus esfuerzos en el estudio de los factores o variables de las situaciones escolares que tienen mayor incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos, ya sea favoreciéndolo, ya sea obstaculizándolo, ya sea orientándolo en una determinada dirección. Es la parcela de la disciplina que se conoce habitualmente con el rótulo de «Psicología de la Instrucción».

12. Un análisis detallado de las implicaciones que supone este giro en la manera de entender la naturaleza aplicada de la Psicología de la Educación puede consultarse en Coll, 1989.

A lo anterior, hay que añadir que la Psicología de la Educación se ha configurado definitivamente como una disciplina o especialidad de la psicología científica de naturaleza aplicada. En la perspectiva adoptada, esto quiere decir que, como todas las disciplinas de este tipo, la Psicología de la Educación no se limita a elaborar explicaciones y construir modelos explicativos sobre su objeto de estudio, sino que aspira además a proporcionar principios de actuación, prescripciones, que permitan actuar sobre dicho objeto de estudio. En otras palabras, la Psicología de la Educación contemporánea está empeñada en explicar cómo se producen los procesos de aprendizaje en los seres humanos en función de las actividades educativas en las que participan, en elaborar procedimientos generales de intervención para poder influir sobre dichos procesos en un sentido determinado y en articular los conocimientos disponibles para la resolución de los problemas concretos y particulares.

A la vista de lo que precede, no puede sorprender excesivamente la propuesta de considerar las aportaciones de la Psicología de la Educación como el núcleo vertebrador de las intervenciones psicológicas en la escuela. Los procesos de cambio que se producen en el alumno como resultado de su participación en las actividades escolares constituyen quizás el único referente compartido por la amplia gama de funciones y tareas que está llamado a desempeñar el psicólogo escolar. Puede ponerse el acento en una u otra de estas funciones; pueden subrayarse los elementos de ajuste y desarrollo personal o los factores relativos a la metodología de la enseñanza; puede darse prioridad a las intervenciones enriquecedoras y preventivas o más bien a las correctivas; se puede tratar de incidir directamente sobre los alumnos o más bien sobre los agentes educativos; puede pensarse que los factores determinantes del cambio se encuentran en el aula o más bien en la escuela en su conjunto, en la familia o incluso en la comunidad. En cualquier caso, sean cuales sean las opciones elegidas, los procesos de cambio de los alumnos han de constituir el referente último de las intervenciones del psicólogo escolar.

La Psicología de la Educación, al centrar sus esfuerzos en la explicación y modificación de estos procesos de cambio, se convierte en un candidato firme para desempeñar el papel vertebrador que le atribuimos y que, sin lugar a dudas, tanto necesita la profesión del psicólogo escolar. Conviene subrayar que esto no implica en absoluto que la Psicología Escolar haya de limitar sus funciones a aquellas que se refieren directamente al aprendizaje de los alumnos y a la situación inmediata de enseñanza y de aprendizaje. Se trata más bien de tomar conciencia de que el aprendizaje escolar y la situación de enseñanza y aprendizaje deben ser el punto de partida, el referente continuo y el lugar privilegiado de las intervenciones del psicólogo escolar.

Esto puede ayudar, retomando la analogía de Bardon, a conservar la identidad de la tarta nupcial —la Psicología Escolar— pese a la variedad de sabores, ingredientes, colores y dimensiones de sus pisos —las funciones y tareas—. Puede ayudar también a no confundirse de tarta, pues es sabido que, aunque los componentes puedan ser muy parecidos, cada tarta nupcial es única en cuanto a la unión que simboliza. Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta que las intervenciones psicológicas en la escuela no tienen por qué adscribirse

necesariamente a la Psicología Escolar. Las intervenciones profesionales en la escuela realizadas desde la perspectiva de la Psicología Social y de las Organizaciones o de la Psicología Clínica, cuya pertinencia e interés están fuera de discusión, están ahí para demostrarlo.

La formación de los psicólogos escolares

Si la mayoría de los temas abordados en las páginas anteriores son actualmente objeto de discusión y debate entre los psicólogos escolares y los psicólogos de la educación y su tratamiento requiere, por ello, una buena dosis de prudencia, el terreno se vuelve resbaladizo al llegar al capítulo de la formación, ese punto crucial de contacto continuo entre la psicología académica y la psicología profesional. Aunque somos conscientes del riesgo que ello implica, proseguiremos con la debida prudencia las reflexiones iniciadas formulando algunas sugerencias respecto a la formación inicial de los psicólogos escolares.

En primer lugar, la formación del psicólogo escolar exige la *adquisición previa de una serie de conocimientos fundamentales* sobre los procesos psicológicos básicos (motivación, aprendizaje, desarrollo, pensamiento, lenguaje, etc.), sobre las bases biológicas de la conducta, sobre los determinantes socioculturales de la actividad humana y sobre los instrumentos y métodos de indagación propios de la investigación psicológica. Junto a este núcleo de formación, que debe ser compartido por todos los psicólogos cualquiera que sea el campo profesional en el que vayan a desarrollar su actividad profesional, es igualmente necesario como requisito previo otro núcleo de conocimientos relativos a la educación en general y la educación escolar en particular; difícilmente el psicólogo escolar podrá desempeñar de forma adecuada una buena parte de las funciones y tareas incluidas en su perfil profesional si no dispone, por ejemplo, de conocimientos suficientes sobre las prácticas escolares habituales, sobre los currícula de los diferentes niveles educativos, sobre la organización, funcionamiento y dinámica de los centros escolares o sobre la educación especial, por mencionar sólo los tópicos más evidentes. Tal vez se nos argumente que este segundo núcleo de formación no debe tener la misma preeminencia que el primero, puesto que concierne al campo en el que se va a ejercer la profesión —la educación, la escuela— y no a la profesión misma —la psicología—. No nos parece oportuno entrar aquí en el debate sobre si ambos núcleos deben tener o no la misma importancia en la formación previa del psicólogo escolar, aunque sí queremos dejar constancia de nuestra opinión respecto a la absoluta necesidad de que en la formación del psicólogo escolar figure un núcleo formativo referido a los procesos educativos.¹³

En segundo lugar, las consideraciones anteriores sobre la relación entre la Psicología Escolar y la Psicología de la Educación sugieren unos grandes nú-

13. Recogemos de este modo una de las propuestas sobre las normas de formación de los psicólogos escolares formulada por la N.A.S.P. (Engin y Johnson, 1983).

cleos de contenidos de aprendizaje que definen, a nuestro entender, *las líneas directrices de formación específica* de los psicólogos escolares. Entre estos núcleos de contenidos de aprendizaje cabe mencionar los siguientes: los procesos de aprendizaje escolar, los factores que inciden sobre los mismos y las relaciones entre enseñanza y aprendizaje; los aspectos relacionales e institucionales en la educación escolar; el aprendizaje de contenidos específicos (lenguaje oral y escrito, matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, etc.); los métodos y técnicas de evaluación, diagnóstico, seguimiento e intervención psicopedagógica en los diferentes niveles y ámbitos educativos; las bases e instrumentos de la intervención psicopedagógica en alumnos con necesidades educativas especiales; las prácticas educativas familiares, sus determinantes y consecuencias y su relación con la educación escolar.¹⁴

En tercer lugar, la variedad de funciones y tareas incluidas en el perfil profesional del psicólogo escolar aconseja, en cualquier caso, dejar un amplio espacio en la formación inicial para que pueda ser cubierto con conocimientos provenientes de diversas ramas o especialidades de la psicología científica y de las ciencias de la educación. De la misma manera que algunos de los núcleos de contenido que hemos identificado como parte de la formación específica de los psicólogos escolares quizá puedan y deban estar presentes en la formación de otros profesionales de la psicología y de la educación, de la misma manera es conveniente que en la formación de los psicólogos escolares puedan estar presentes las aportaciones de otras disciplinas psicológicas y educativas. Así, por ejemplo, consideramos esencial que los futuros psicólogos escolares puedan recibir una formación en determinados aspectos de psicología clínica, de psicología social, de psicología de las organizaciones, de sociología de la educación, de didáctica, etc. Estos núcleos formativos, sin embargo, no deberían situarse en el mismo plano que los que hemos señalado anteriormente. En parte, porque no definen la formación específica del psicólogo escolar; y en parte también porque sería prácticamente imposible asegurar de forma simultánea la formación en todos ellos de los futuros psicólogos escolares. En otras palabras, junto a la adquisición de conocimientos previos fundamentales señalados en primer lugar y a la adquisición de conocimientos relativos a la formación específica del psicólogo escolar señalados en segundo lugar, es necesario contemplar la posibilidad de que los futuros psicólogos escolares puedan completar su plan de formación inicial adentrándose, en función de sus intereses e inclinaciones, en otros aspectos complementarios.

Como puede constatarse, estas sugerencias reflejan en el ámbito de la formación inicial de los psicólogos escolares la propuesta que hemos comentado en el segundo punto de este trabajo sobre las relaciones entre Psicología Escolar y Psicología de la Educación. En particular, reflejan la idea de que la Psicología Escolar como profesión desborda en varios sentidos las posibles aportaciones de la Psicología de la Educación y requiere, asimismo, las aportaciones de otras ramas o especialidades de la psicología científica y de las ciencias de la educación;

14. Estos núcleos de contenido deben ser examinados al margen de la organización administrativa en áreas de conocimiento y en Departamentos encargados de la docencia universitaria; éste es un aspecto que no tiene sentido abordar en un trabajo como el presente.

reflejan también la idea de que, si bien lo anterior es cierto, son precisamente las aportaciones de la Psicología de la Educación las que pueden y deben constituir el núcleo vertebrador de la actividad del psicólogo escolar. En esta misma línea de argumentación, cabe añadir a lo ya dicho que la formación de los psicólogos escolares debe tener en cuenta la naturaleza aplicada de la Psicología de la Educación y las exigencias que este hecho impone. Es pues necesario que el tratamiento de los contenidos de aprendizaje se lleve a cabo en una triple dirección: mostrando sus contribuciones a una mejor comprensión de los procesos de cambio provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en situaciones educativas; mostrando sus aportaciones a la planificación de situaciones educativas capaces de provocar o inducir determinados tipos de cambios; y mostrando su utilidad para intervenir eficazmente en la resolución de problemas educativos concretos.

La dificultad reside en que, si bien la primera de estas direcciones a imprimir a la formación inicial de los psicólogos escolares puede asegurarse de forma relativamente fácil mediante la habitual actividad docente y de investigación de los departamentos universitarios, la segunda y sobre todo la tercera requieren una vinculación estrecha con instituciones educativas y con servicios de psicología escolar con el fin de asegurar el contacto directo con la práctica profesional. Como es harto sabido, esto no siempre es fácil de conseguir, al menos en las condiciones mínimas que exige una formación inicial de calidad. Y sin embargo, mientras no sea posible, dicha formación será inevitablemente incompleta y sesgada.

Queremos terminar volviendo sobre un problema ya apuntado en la introducción y que a nuestro juicio constituye, junto al que acabamos de comentar —el contacto con la práctica profesional dentro de la formación inicial— el reto más importante con el que se enfrenta la formación de los futuros psicólogos escolares. Nos referimos al hecho de que una parte importante de los psicólogos que desempeñan su actividad profesional en el campo de la educación no ha recibido una formación inicial en Psicología Escolar. Este hecho, que es la consecuencia del desfase existente entre, por una parte, el porcentaje de alumnos que cursan la especialidad de Psicología Escolar en el transcurso de sus estudios universitarios y, por otra, la distribución de puestos de trabajo en los diferentes campos de la psicología profesional, resulta del todo inadmisiblemente y exige una pronta solución.

A nuestro juicio, la especificidad de las líneas directrices de formación en los diferentes campos profesionales de la psicología —clínica, escolar, social y de las organizaciones, etc.— exige una correspondencia entre el tipo de formación inicial recibida y el campo en el que se ejerce la psicología profesional. Al igual que un traumatólogo, un cardiólogo y un otorrinolaringólogo son los tres médicos, pero no son intercambiables en la actividad profesional que llevan a cabo, del mismo modo un psicólogo clínico, un psicólogo escolar y un psicólogo industrial, pongamos por caso, son los tres psicólogos, pero difícilmente podrá uno de ellos realizar adecuadamente las tareas del otro sin haber recibido la formación específica correspondiente. La resistencia a abordar de frente este problema surge del temor de que el reconocimiento de la necesidad de una formación específica en cada uno de los campos profesionales pueda poner en peligro la unidad

de titulación y tener, a la larga, unas repercusiones negativas para el afianzamiento de la psicología académica y profesional. El argumento es de peso y constituye una seria llamada de atención a tener en cuenta en la futura articulación de los planes de estudio de psicología. Sin embargo, el problema es real y, en la medida en que la psicología académica y profesional continúe desarrollándose al mismo ritmo de las últimas décadas, no hará sino agudizarse. El hecho de que otras profesiones se hayan enfrentado con el problema antes que la psicología y lo hayan resuelto satisfactoriamente demuestra que las soluciones existen. No nos parece juicioso enmascarar la importancia del problema y posponer la búsqueda de soluciones, pues ello supone aceptar el riesgo de que las tensiones y conflictos se agudicen e impidan una discusión serena de las posibles alternativas. En último término, como en otros muchos aspectos, la responsabilidad en este punto compete por igual a las instituciones encargadas de la formación inicial de los psicólogos y a las asociaciones profesionales. El tiempo dirá hasta qué punto y con qué grado de acierto los departamentos universitarios y los colegios profesionales van a hacer frente al reto planteado.

RESUMEN

Los datos estadísticos disponibles muestran que la psicología profesional en el campo de la educación ocupa actualmente a una parte importante de los psicólogos que desempeñan una actividad profesional en España. Asimismo, se constata un desajuste claro entre, por una parte, el porcentaje de psicólogos que desarrollan su actividad profesional en el campo de la educación y, por otra, el porcentaje de estudiantes de psicología que reciben, en el transcurso de sus estudios universitarios, una formación inicial específica en este campo. El artículo intenta profundizar en estos y otros rasgos distintivos de la psicología académica y profesional en el campo de la educación a partir de un análisis de la configuración de la Psicología Escolar y de sus relaciones con la Psicología de la Educación. Este análisis se prolonga con una serie de consideraciones sobre la formación inicial de los psicólogos escolares. Junto a la necesidad de una sólida formación previa sobre los procesos psicológicos básicos, se subraya la importancia de disponer de conocimientos amplios sobre los procesos educativos; a ello se propone añadir, además, una formación específica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar y las aportaciones complementarias de otras disciplinas o ramas de la psicología y de las ciencias de la educación.

SUMMARY

Available statistical data shows that professional psychology in the field of education at present includes a large part of the psychologists who are working professionally in Spain. A clear unbalance can be seen between, on the one hand, the percentage of psychologists that are working professionally in the

field of education and, on the other hand, the percentage of psychology students who receive, during their university studies, specific initial training in this field. The article tries to go deeply in these and others distinctive features of academic and professional psychology in the field of education. This is accomplished through an analysis of the formation of School Psychology and its relationships with Educational Psychology. From this analysis, several considerations emerge about initial training of school psychologists. Together with the need of a solid previous training in the basic psychological processes, the importance of having a wide knowledge of the educational processes is underlined. Along with this, it is also suggested to add a specific training on the teaching and learning process in the school context, as well as the complementary contributions of other psychological disciplines and educational sciences.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P. (1969) Is there a discipline of educational psychology? *Psychology in the Schools*, 6, 232-244.
- Bardon, J.I. (1976) The state of the art (and science) of school psychology. *American Psychologist*, 31, 785-791.
- Bardon, J.I. (1983) Psychology applied to education: an speciality in search of an identity. *American Psychologist*, february, 185-196.
- Brown, D.I. (1979) Issues in accreditation, certification, and licensure. En G.D. Phye y D.J. Reschly (Eds.), *School psychology. Perspectives and issues*. New York: Academic Press, 49-82.
- Burt, C. (1969) Psychologist in the education services. *Bulletin of the British Psychological Society*, 22, 1-11.
- Coll, C. (1983) Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares. En C. Coll (Compilador), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, pp. 15-42.
- Coll, C. (1989) *Psicología y educación. Las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas*. Barcelona: Barcanova.
- Culbertson, F.M. (1983) International school psychology: cross-cultural perspectives. En Th.R. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology. Vol. III*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, pp. 45-82.
- Daguc, P. (1976) La psychologie scolaire en France. 1945-1975. *Revue de Psychologie Appliquée*, 26, 119-149.
- Engin, A.W., Johnson, R. (1983) School psychology training and practice: The NASP perspective. En Th.R. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology. Vol. III*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, pp. 21-44.
- Fagan, Th.K. (1986) School psychology's dilemma. Reappraising solutions and directing attention to the future. *American Psychologist*, 41, 851-861.
- Genovard, C. (1980) Intervenciones psicológicas en el sistema educativo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 6, 385-392.
- Genovard, C., Gotzens, C. (1982) Aproximación histórica a la psicología de la educación. *Cuadernos de Psicología*, 1, 39-50.
- Gilolmo, C. (1989) La evolución de la psicología escolar. *Papeles del Psicólogo*, 36-37, 90-95.
- Hernández Gordillo, A. (1982a) La situación laboral de los psicólogos (1). *Papeles del Colegio*, 2, 31-48.
- Hernández Gordillo, A. (1982b) La situación laboral de los psicólogos (2). *Papeles del Colegio*, 6, 43-49.
- Hernández Gordillo, A. (1983) La situación laboral de los psicólogos (3). *Papeles del Colegio*, 8, 39-44.
- Hernández Gordillo, A. (1984a) La situación laboral de los psicólogos (4). *Papeles del Colegio*, 13, 45-51.
- Hernández Gordillo (1984b) La psicología como profesión. *Papeles del Colegio*, 16/17, 61-63.
- Merani, A.L. (1969) *Psicología y pedagogía* (Las ideas pedagógicas de Henri Wallon), México: Grijalbo.
- Monroe, V. (1979) Roles and status of school psychology. En G.D. Phye y D.J. Reschly (Eds.), *School psychology. Perspectives and issues*. New York: Academic Press, 25-47.
- Mullen, F.A. (1981) School psychology in U.S.A.: reminiscences of its origin. *Journal of School Psychology*, 19, 103-119.

- Phillips, C.J. (1971) Summerfield and after: the training of educational psychologist. *Bulletin of The British Psychological Society*, 24, 207-212.
- Scandura, J.M. et al. (1978) Current status and future directions of Educational Psychology as a discipline. *Educational Psychologist*, 13, 43-56.
- Tindall, R.H. (1979) School Psychology: the development of a profession. En G.D. Phye y D.J. Reschly (Eds.), *School psychology. Perspectives and issues*. New York: Academic Press, 3-24.

