

EL PAPEL EN DESARROLLO DE LOS PSICÓLOGOS ESCOLARES Y EDUCATIVOS EN EL APOYO A NIÑOS, ESCUELAS Y FAMILIAS

Peter Farrell

Antiguo Presidente de la International School Psychology Association

En este artículo se abordan algunos de los retos clave a los que se enfrenta la profesión de la psicología educativa a nivel internacional, a medida que nos adentramos en el siglo XXI. En un momento en el que, en la mayor parte de los países, la profesión está experimentando un periodo de crecimiento y expansión, muchos de los problemas siguen vigentes. En efecto, los propios psicólogos escolares dedican una importante cantidad de tiempo y espacio en conferencias y publicaciones profesionales a debates sobre su rol actual. Estos debates son reflejo de la constante incertidumbre, tanto dentro de la profesión como entre los contratantes y los usuarios de los servicios, sobre la naturaleza distintiva de la contribución que los psicólogos escolares ofrecen en el apoyo a niños, colegios y familias. Este artículo aborda los orígenes de estas incertidumbres y considera las formas en las que se pueden superar para que la profesión pueda avanzar con confianza, sabiendo que tiene un futuro seguro y que puede aportar una contribución distintiva en un mundo incierto de rápido desarrollo.

Palabras clave: Psicólogo Educativo, Psicólogo Escolar, Rol Profesional

This paper discusses some of the key challenges facing the profession of school psychology internationally as we move into the 21st century. At a time when, in most countries, the profession is experiencing a period of growth and expansion, many problems still remain. Indeed school psychologists themselves devote a great deal of time and space at their conferences and in professional publications to debates about their ongoing role. These debates reflect continuing uncertainty, both within the profession and amongst employers and users of services, about the distinctive nature of the contribution that school psychologists make in supporting children, schools and families. This paper discusses the origins of these uncertainties and considers ways in which they might be overcome so that the profession can move forward with confidence, knowing that it has a secure future and a distinctive contribution to make in a rapidly developing and uncertain world.

Key Words: Educational Psychologist, School Psychologist, Professional Role

Durante los últimos 20 años se ha producido un marcado crecimiento en el desarrollo de la psicología escolar (educativa) como profesión¹. Aunque este crecimiento se refleja en países del llamado mundo desarrollado y en desarrollo (ver Jimerson, Oakland & Farrell, 2006; Hart, 2007), existen variaciones considerables respecto al papel y funciones del psicólogo escolar en los diferentes países, en el número de psicólogos empleados, en su formación y en sus condiciones de trabajo. Existen también debates en curso entre los psicólogos escolares y otros, sobre la evolución de la naturaleza de su papel, por ejemplo, cómo su trabajo se solapa con el de otros grupos de profesionales, ej., profesores, psiquiatras; su relación

con los contratantes; el equilibrio más apropiado entre el trabajo individual con niños y el trabajo más grupal de consejo y consulta. Muchas de estas preocupaciones reflejan un grado de continua incertidumbre en relación con el futuro a largo plazo de la profesión, un tema que es discutido por los propios psicólogos escolares y los contratantes. Los comentarios en muchos de los capítulos en Jimerson et al. (op cit) indican que los psicólogos escolares creen que su papel es a menudo malinterpretado, que los contratantes les hacen demandas poco razonables, que los padres y profesores tienen expectativas irrealistas con respecto a lo que los psicólogos escolares pueden conseguir y que sus aportaciones no son tan valoradas como las de otros profesionales, como por ejemplo las de psiquiatras y psicólogos clínicos.

Estas preocupaciones indican que la profesión todavía se enfrenta con muchos retos que tendrán que ser afrontados para que la profesión se establezca completamente en todos los países del mundo. Quizás uno de los retos clave sea la superación de los sentimientos de

Correspondencia: Peter Farrell. School of Education. Profesor de Necesidades Especiales y Psicología de la Educación. University of Manchester. E-mail: peter.farrell@manchester.ac.uk

¹ La mayoría de los países adoptan el término psicólogo escolar o educativo, aunque otros títulos (counsellor psicológico, counsellor escolar o "guidance officer") también se utilizan. En este artículo, utilizaré el término "psicólogo escolar".

inseguridad y auto desconfianza que se muestran en parte de la literatura. Para realizar esto, la profesión necesita tener clara la naturaleza distintiva de su contribución, preparar a profesionales altamente cualificados y debidamente formados y asegurar que los contratantes, profesores y otros profesionales continúen valorando el trabajo de los psicólogos escolares. Este artículo empieza hablando del impacto que el origen de la profesión, en particular el papel de los test de inteligencia y las evaluaciones en educación especial, ha tenido sobre el papel actual y el estatus de los psicólogos escolares. A continuación se ofrecen enfoques alternativos, en particular las consultas a nivel de centro, la medida en la que son adoptadas y cómo, en algunos casos, estos enfoques alternativos pueden promover ambigüedad de rol e incertidumbre entre los propios psicólogos escolares, otros profesionales y familiares con los que trabajan. A continuación se ofrece una revisión del enorme impacto que la escasez de psicólogos escolares puede tener en la amplitud del trabajo que pueden sobrellevar y en la capacidad de proporcionar un servicio distintivo y universal para todos los niños. El tema de la contribución distintiva del psicólogo escolar se vuelve a tratar con más detalle en la sección final donde se habla de los componentes del psicólogo escolar que se podrían considerar como distintivos y del papel de vital importancia que pueden desempeñar las asociaciones profesionales en la promoción de la distinción de su trabajo. El artículo concluye con unas sugerencias específicas sobre cómo la profesión de la psicología escolar puede dar respuesta a estos retos y avanzar con optimismo en el siglo XXI.

EL ORIGEN DE LA PSICOLOGÍA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA

En el inicio del siglo XX, el creciente interés entre los psicólogos por el concepto de la inteligencia y su evaluación y la utilización de los tests de inteligencia para la identificación de niños que pudieran necesitar educación especial, han tenido un profundo impacto en el desarrollo de la profesión. Quizá, tal y como nos recuerda Guillemard (2006), el primer ejemplo de esto proviene del trabajo pionero de Alfred Binet en Francia. En 1899, junto con Pierre Vaney, Alfred Binet abrió un laboratorio de pedagogía y psicología en un centro de primaria parisino y, en 1905, el Ministerio Público de Educación

Francés le pidió que estudiara los problemas mostrados por los niños que no seguían adecuadamente el currículum escolar normal. Desarrolló el test de Binet-Simon que se asumió como un instrumento de medida de la inteligencia completamente válido y por tanto, un instrumento legítimo para la detección de los niños con 'retraso mental' y su orientación a clases especiales. Este test fue la base del conocido test de Stanford Binet. El trabajo de Binet fue desarrollado en el Reino Unido durante los años 20 cuando el Ayuntamiento del Condado de Londres contrató a Cyril Burt como psicólogo para ayudar a resolver el problema de la clasificación de niños como aptos para la escolarización. Fue el primer psicólogo educativo (escolar) del Reino Unido y su papel consistió principalmente en evaluar a niños para ver si tenían la necesidad de ser educados en un centro de educación especial. Por lo tanto, la importancia dada al cociente intelectual de un niño a la hora de determinar el tipo de escolarización que precisa, ordinaria o específica, tiene una larga historia.

Y por supuesto, si los tests de inteligencia sirven para este propósito, entonces existe la necesidad de contratar a profesionales para utilizarlos, lo cual ayuda a explicar los orígenes del desarrollo de la psicología escolar como profesión. Como Oakland (2000) recalca, el aumento en el número de psicólogos escolares en diferentes países del mundo refleja en gran medida el grado en el que estos países han acogido el concepto de inteligencia y de los tests de inteligencia como herramientas indispensables para la identificación de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Al tratarse de una profesión emergente era crucial identificar una tarea que sólo pudiese ser realizada por alguien de esta profesión, y los tests de inteligencia proporcionaban el ejemplo perfecto. Aquí teníamos una tarea que emergió de la psicología académica y que era considerada útil para los centros escolares, padres y médicos, y que, por tanto, debía justamente ser administrada por psicólogos formados. En el Reino Unido, esta postura fue muy reforzada por un acuerdo por el que los test de inteligencia administrados de forma individual deberían ser 'cerrados' – esto es, sólo podrían ser utilizados en entornos clínicos por psicólogos debidamente formados en psicología aplicada. Por lo tanto, la medición del cociente intelectual era algo que ningún otro profesional podía hacer – una tarea verdaderamente distintiva y una que por tanto contribuía significativamente al desa-

rollo y la identidad de la profesión de la psicología escolar y aplicada.

Existe un cierto número de publicaciones que apoyan esta visión general. Por ejemplo, Reschly (2000) sugiere que el rápido desarrollo de la profesión de la psicología escolar puede, en gran medida, explicarse por el hecho de que a los psicólogos escolares se les asignara esta única tarea de medición del cociente intelectual, y por los requisitos en algunos países de implicarles en las evaluaciones en educación especial. Este punto se refuerza en la publicación reciente del Manual en Psicología Escolar Internacional (Jimerson, et al. 2006) y en encuestas promovidas por la Asociación Internacional de Psicología Escolar (ISPA) (Jimerson, Graydon, Farrell, Kikas, Hatzichristou, Boce, Bashi, 2004; Jimerson, Graydon, Yuen, Lam, Thurm, Klueva, Coyne, Loprete, Phillips, 2006; Jimerson, Graydon, Skokut, Alghorani, Kanjaradze, Forster, 2008) en las que el trabajo central en cada uno de los países representados incluye una referencia al uso de evaluaciones psicométricas (en particular los tests de inteligencia) en la evaluación psicológica individual de niños. Además, en una encuesta de más de 200 psicólogos educativos de Inglaterra y Gales (Woods & Farrell, 2006) un elevado porcentaje de estos utilizan de forma habitual un instrumento de evaluación cognitiva completo o parcial (esto es, todo o parte de un test de inteligencia) en la valoración de niños a los que se considera que tienen problemas de aprendizaje. Otros datos también sugieren que los test de inteligencia todavía forman una parte central de la estrategia de evaluación de los psicólogos escolares en el Reino Unido (Farrell, Harraghy & Petrie, 1996; Rees, Rees & Farrell, 2003;

Estos hallazgos están reflejados en los resultados de encuestas, realizadas durante los últimos 20 años, a profesores sobre su percepción de los psicólogos escolares. Indican que, principalmente, los profesores esperan de ellos la realización de evaluaciones psicopedagógicas (DfEE, 2000; Dowling & Leibowitz, 1994; Evans & Wright, 1987; Ford & Migles, 1979; Farrell, Woods, Lewis, Rooney, Squires, & O'Connor, 2006). Además, este hallazgo ha sido replicado en una encuesta de cómo ven los profesores a los psicólogos educativos en Estonia (Kikas, 1999), en una macro-encuesta de las opiniones de 1100 profesores en ocho países diferentes (Farrell, Jimerson, Kalambouka, & Benoit, 2005). Además, Gilman y Gabriel (2004) encontraron que los administradores de las autoridades locales en Estados Unidos eran incluso más proclives a consi-

derar que el papel principal de los psicólogos escolares era la realización de evaluaciones de niños con necesidades educativas especiales y su recomendación para ser asignados a algún tipo de escolarización segregada.

Este enfoque de la psicología escolar tiene sus raíces en el modelo médico, enfatizando un rol sumativo en lugar de formativo, donde los problemas se consideran centrados en el niño y son explorados por un psicólogo que trabaja en un espacio separado evaluando al niño y utilizando los resultados para predecir su rendimiento educativo. Este enfoque tiende a ignorar la contribución que la escuela o familia, junto con la implicación continuada del psicólogo escolar, pueden realizar para la prevención e intervención de individuos, grupos, familias y comunidades, y, por supuesto, los hallazgos e implicaciones de los test psicométricos tienden a ser inquestionablemente aceptados.

Actualmente existe una rica literatura, que se remonta muchos años atrás, crítica respecto a aquella práctica de la psicología escolar que se acoge más o menos de forma exclusiva el modelo médico (por ejemplo ver Brown & Ferrara, 1985; Gillham, 1978; Howe, 1998; Leadbetter, 2005; Lokke, Gersch, M'Gadzah, & Frederickson, 1997; Mercer, 1974; Sheridan & Gutkin, 2000). Entonces, ¿por qué los psicólogos escolares persisten en trabajar de la forma que es tan criticada en la literatura? ¿Somos nosotros, como profesión, en parte culpables de esto? Para establecer nuestros credenciales como una nueva profesión, recalcamos el hecho de que éramos los únicos que poseíamos la competencia y la formación para la administración de tests de inteligencia y la utilización de los resultados para dar recomendaciones sobre educación segregada. ¿Son los psicólogos escolares, cuya historia está enraizada en esta tradición, reticentes a ir hacia adelante y abandonar sus prácticas tradicionales por miedo a perder su identidad profesional y su rol característico? Y, más aún, ¿podría ser que al perder su rol distintivo los centros y autoridades locales dejaran de sentir la necesidad de contratarles?

LA CONSULTA Y EL ROL DEL PSICÓLOGO ESCOLAR

La consulta es un enfoque que se ha promovido como una alternativa al trabajo tradicional de la psicología escolar basada en tests de inteligencia y evaluaciones de educación especial. De hecho, en la encuesta internacional sobre cómo perciben los profesores a los psicólogos escolares, a la que nos hemos referido arriba

(Farrell et al., 2005) cierto número de profesores expresaron la opinión de que los psicólogos escolares deberían de adoptar un modelo de consulta en lugar de basarse en el enfoque tradicional que se centra en trabajar con el niño. Este punto de vista fue aprobado por el Futures Conference de 2002 que tuvo lugar en Indiana (Dawson, et al. 2004). Esto motivó a los psicólogos escolares a adoptar la consulta a nivel de centro como modelo preferente para la práctica y así mismo recalcó la necesidad de que los programas de formación preparatorios pusieran más énfasis en la formación en el enfoque de consulta. En una apasionada petición, Curtis, Chesno Grier y Hunley (2004) apoyaron con fuerza este punto de vista. Hicieron referencia a puntos tratados en un artículo previo (Sheridan & Gutkin, 2000) y alentaron a los psicólogos escolares a alejarse de modelos `médicos` de asistencia y a adoptar enfoques sistémicos que enfatizan la resolución colaborativa de los problemas y la consulta. Estos puntos de vista se ven reforzados por Ehrhardt -Padgett, Hatzichristou, Kitson y Meyers (2004) que recalcaron la necesidad de programas de formación preparatorios para asistir a psicólogos escolares a conceptualizar las preocupaciones de los alumnos desde una perspectiva ecológica y cultural. Finalmente, la reciente `publicación del anteproyecto para la formación y la práctica en psicología escolar - III (Yesseldyke, Burns, Dawson, Kelley, Morrison, Ortiz, Rosenfield, & Telzrow, 2006) enfatiza el rol clave de los psicólogos escolares en la utilización de enfoques de consulta, especialmente cuando se trabaja a nivel sistémico.

Esfuerzos por alentar a los psicólogos escolares a adoptar un enfoque de consulta en su trabajo son también evidentes en el Reino Unido donde un cierto número de servicios de psicología escolar afirman haber aplicado el modelo de consulta en su prestación de servicios a centros escolares y otras agencias. Esto ha sido estimulado en parte por un informe anterior del gobierno británico del trabajo de los servicios de psicología escolar - tal y como se conoce en el Reino Unido - (Department for Education and Employment, 2000), que recalca la importancia de la consulta como modelo de la buena práctica. Un cierto número de psicólogos británicos (ej., Gillies, 2000; Turner, Robins & Doran, 1996; Wagner 2000; Watkins, 2000) ofrecen ejemplos de la aplicación de la consulta en los servicios de psicología en el Reino Unido. Uno de los temas clave que emergió de una revisión del trabajo de psicólogos escolares en Inglaterra y

Gales (Farrell, et al. 2006) fue la preocupación mostrada por los profesores y psicólogos escolares por la naturaleza limitada e improductiva de las evaluaciones tradicionales en educación especial y de la necesidad de adoptar enfoques alternativos con énfasis en la consulta y el trabajo multidisciplinar. Psicólogos escolares trabajando en otros países han realizado peticiones similares. Por ejemplo, Kikas (1999) y Hatzichristou (2002), haciendo referencia al desarrollo del rol de la psicología escolar en Estonia y Grecia, recalcan la necesidad de que los psicólogos escolares utilicen enfoques de consulta en su trabajo.

Existen varias definiciones de consulta teniendo todas mucho en común y diferenciándose únicamente en el énfasis (Por ejemplo ver Gutkin & Curtis, 1999; Farouk, 2004; Rosenfield, 2002; Denton, Hasbrouck & Sekaquaptewa, 2003; Strein, Cramer & Lawser, 2003; Wagner, 2000). Básicamente recalcan el hecho de que, para que los psicólogos escolares maximicen su impacto en la ayuda prestada a niños y jóvenes en su desarrollo, es importante que posean un conocimiento detallado de los sistemas en los que los niños viven y trabajan (escuela, familia y comunidad); que desarrollen relaciones de apoyo mutuo y confianza con las personas que trabajan dentro del sistema o con él, incluyendo a los niños; y que trabajen conjuntamente con todas las partes relevantes adoptando un marco de resolución de problemas. La tarea de los psicólogos escolares es negociar sus respectivos roles y responsabilidades dentro de un `sistema` de forma que su contribución sea efectiva. Por lo tanto, el sello de un asesor psicológico exitoso es la muestra de una variedad de modos de trabajar (ej., conversaciones sobre niños en concreto; desarrollo de currículo y sistemas de trabajo) a través de diferentes situaciones.

Los orígenes de este enfoque residen en el hecho de que los alumnos no viven en el vacío, que los problemas psico/socio/educativos son multifacéticos, existiendo en un contexto social en donde un número de personas tienen interés en producir un cambio. Por lo tanto, es poco probable que las causas de los problemas relatados por un niño tengan su raíz en un único lugar - ej., dentro del niño. Por consiguiente los asesores que trabajan dentro y a través de agencias necesitan trabajar de manera conjunta tanto en la prevención como en la intervención. Se deben eliminar los límites profesionales; el trabajo multiagencial debe ser efectivo con completa colaboración y confianza en los juicios de cada uno, con una

buena voluntad a compartir formación profesional, dándole igual valor a la opinión de todos los implicados, y con disposición a aceptar que los psicólogos escolares, quizá no tengan todas las respuestas.

Una serie de artículos recientes nos dan informes de psicólogos escolares que han adoptado el enfoque de consulta (ej., Burns, 2004; Dennis, 2004; Farouk 2004; Larney, 2003; Perez-Gonzalez, Garcia-Ros & Gomez-Artiga, 2004). Las valoraciones del impacto del enfoque han sido positivas, especialmente por los profesores (Perez-Gonzalez et al., op. cit; MacLeod, Jones, Somers & Harvey, 2001). Sin embargo, tal y como indica Larney (op. cit), los problemas metodológicos de estas valoraciones sugieren la necesidad de más investigación antes de poder tener una imagen clara del impacto del enfoque de consulta. En concreto, menciona la necesidad de centrarse en la obtención de variables de resultados con clientes, obteniendo más datos longitudinales, utilizando tanto enfoques cualitativos como cuantitativos, e incluyendo investigación del propio proceso de consulta.

A pesar de los informes favorables de los beneficios de la consulta, investigaciones del trabajo de los psicólogos escolares sugieren que éstos todavía dedican relativamente poco tiempo a esta actividad. Hosp y Reschly (2002), por ejemplo, encontraron que los psicólogos escolares dedican entre un 50% y un 66% de su tiempo a evaluaciones psicopedagógicas formales y alrededor de un 25% de su tiempo a actividades relacionadas con la consulta. Estos hallazgos son similares a los encontrados en una revisión previa (Reschly, 2000) y son apoyados por Curtis (2002). Desde una perspectiva internacional, las encuestas ISPA sobre el rol de los psicólogos escolares (Jimerson, et al. 2004, 2006, 2008) mostraron que los psicólogos escolares dedican entre un 5% y un 20% de su tiempo a actividades relacionadas con la consulta.

La conclusión predominante de las publicaciones a las que se hace mención arriba es que, a pesar de la clara opinión profesional, y con cierto apoyo empírico, del valor positivo de la practica basada en enfoques de consulta, los datos de las encuestas sugieren que los psicólogos escolares sólo dedican aproximadamente una cuarta parte de su tiempo a actividades relacionadas con la consulta. Parece ser que los psicólogos escolares a nivel mundial están más cómodos utilizando el modelo médico en el que los problemas se perciben centrados en el niño y la mayor parte de su trabajo se puede realizar de modo individual con los niños y familiares.

LA ESCASEZ DE PSICÓLOGOS ESCOLARES Y LAS IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Una explicación adicional de la reticencia de los psicólogos escolares a adoptar la consulta como modelo preferente de trabajo podría residir en la escasez universal de psicólogos escolares en casi todos los países. Cuando un servicio está muy demandado pero tiene poca oferta, existe una tendencia por parte de los proveedores de ese servicio a asumir roles que los usuarios esperan de ellos, esto es evaluaciones del cociente intelectual y de necesidades educativas especiales (ver Department for Education and Employment, 2000; Dowling & Leibowitz, 1994; Evans & Wright, 1987; Ford & Migles, 1979; Farrell, et al. 2006).

La escasez en el número de psicólogos escolares en los diferentes países está íntimamente asociada a la riqueza económica del país y a su compromiso de usar esta riqueza para la promoción de la educación de todos los niños. Por consiguiente, típicamente, los servicios de psicología escolar se establecen y se implementan con mayor éxito en países caracterizados por disponer de sistemas educativos muy desarrollados y legalizados que proporcionan educación universal para todos los niños, incluyendo servicios de educación especial para niños con trastornos del aprendizaje y comportamiento crónicos, graves y complejos. Estas situaciones están presentes en Norte América, Europa del Oeste y Australasia (Jimerson, Oakland & Farrell, 2006). En contraste, numerosos gobiernos en Asia y África carecen de suficientes recursos económicos para financiar adecuadamente la educación general y por consiguiente, los recursos gubernamentales requeridos para sustentar la educación especial y la psicología escolar son pobres. Por lo tanto, la psicología escolar es generalmente potente en países con programas de educación especial para niños bien establecidos y con leyes que exigen que las evaluaciones psicológicas sean llevadas a cabo por psicólogos escolares, y que éstos se impliquen en el diseño de los programas de intervención. La psicología escolar es generalmente débil en países donde no hay un requisito legal de que los psicólogos escolares realicen las evaluaciones psicopedagógicas de los niños con necesidades educativas especiales y donde los programas de educación especial son insuficientes. Este análisis refleja el rol clave y esperado de los psicólogos escolares, ya discutido previamente en este artículo, de realizar las evaluaciones psicológicas y de educación especial.

No es sorprendente que entre diferentes países exista una enorme diferencia en el número de psicólogos escolares empleados, y una diferencia aun más significativa, en el ratio de psicólogos escolares por alumno, tanto dentro del país como entre países. Por ejemplo, en Estonia (Kikas, 2006) el ratio medio es de un psicólogo escolar por cada 750 alumnos en los centros que contratan a psicólogos escolares, de los que la mayoría se encuentran en zonas urbanas. Sin embargo, en muchas zonas rurales no hay psicólogos escolares. En otros países los ratios estimados de psicólogos escolares por alumno varían considerablemente. Por ejemplo, los ratios son de 1:3.000 en Inglaterra y Gales (Squires & Farrell, 2006); 1:5.000 en Chipre (Papcosta, 2006); y 1:13.100 en Hong Kong para los psicólogos escolares que trabajan en centros gubernamentales (Lam, 2006). No obstante, en algunos países las cifras son estimaciones aproximadas, ya que no recogen estadísticas de los psicólogos escolares que contratan.

Existe un punto de vista universalmente aceptado por los propios psicólogos escolares, profesores y familiares (ver Squires, Farrell, Woods, Lewis, O'Connor, 2007) y los profesionales que trabajan para otros servicios de apoyo, de que hay una escasez de psicólogos escolares crónica y que, en la actualidad, son incapaces de responder con rapidez, y en algunos casos, de forma efectiva a la variedad de demandas que se les hace. En muchos países esto podría resultar en el estrechamiento del rol del psicólogo escolar, cuyos servicios únicamente serían solicitados para los casos "urgentes", no disponiendo de tiempo para llevar a cabo trabajo preventivo o adoptar un enfoque de consulta.

La escasez de psicólogos escolares inevitablemente impacta sobre la percepción que los profesores tienen de su valor y contribución. En las últimas cinco décadas una serie de encuestas han abordado este asunto y, si bien muchas ya están un poco anticuadas y no tienen en cuenta los cambios en las circunstancias, sus hallazgos siguen siendo relevantes. Las encuestas han indicado típicamente que los profesores valoran la calidad del trabajo de los psicólogos pero que les gustaría tener más contacto con ellos (e.g. McKeever 1996;) y que, tal y como ha sido argumentado por Gilman y Gabriel (2004), la continua escasez de psicólogos escolares inevitablemente nubla la percepción que los profesores tienen de su trabajo. Este hallazgo fue fuertemente corroborado por una reciente encuesta internacional de más de 1.100 profesores de 8

países diferentes (Farrell, Jimerson, Kalambouka, & Benoit, 2005). Los profesores en este estudio también indicaron que los psicólogos escolares dedican la mayor parte de su tiempo a realizar evaluaciones individuales a los niños, counseling y trabajo terapéutico. Sin embargo, también afirmaron que preferirían que estos trabajaran más con los profesores y padres en llevar a cabo trabajo preventivo. Por consiguiente, parece que están demandando que los psicólogos escolares realicen una más amplia variedad de actividades de las que aparentemente realizan en la actualidad.

Los hallazgos de una reciente encuesta sobre el trabajo de los psicólogos escolares (educativos) en Inglaterra y Gales (Farrell, et al. 2006) nos muestra una visión mixta de lo que los profesores opinan de los psicólogos escolares. Mientras muchos mostraron opiniones muy positivas de su psicólogo escolar y valoraban su trabajo de apoyo a profesores y escuela, otros fueron extremadamente negativos. Al igual que en otros estudios, mostraron opiniones negativas sobre la falta de contacto con el psicólogo escolar, algunas veces tan reducido como una vez cada tres meses, y también expresaron su frustración de que parece que todos los psicólogos escolares solamente realizan evaluaciones de alumnos que podrían requerir educación especial. En términos generales, más de la mitad de los profesores encuestados valoraron la calidad del trabajo de su psicólogo escolar como "buena" o "muy buena", pero todos querían que estuvieran más presentes.

Por lo tanto, la escasez de psicólogos escolares, que está relacionada en parte con la riqueza económica de un país, puede tener un gran impacto sobre el trabajo que los psicólogos escolares pueden asumir y en cómo otros, en particular los profesores, perciben su trabajo.

¿HASTA QUÉ PUNTO ES EL TRABAJO DE LOS PSICÓLOGOS ESCOLARES DISTINTIVO?

Como ya se ha hablado al inicio de este artículo, el origen de la profesión de la psicología escolar emergió del interés en medir el cociente intelectual de los niños y de realizar recomendaciones para la educación especial. Sin embargo, algunos estudios sugieren que los profesores y los psicólogos parecen estar frustrados con este rol limitado y consideran que otros enfoques, por ejemplo el de consulta, proporcionan una alternativa mejor. Quizás una de las razones por la que los psicólogos escolares se muestran reticentes a adoptar la consulta es que

encuentran que es más difícil sostener que esta actividad es distintiva de su profesión, esto es, que no la puede realizar ningún otro profesional. Las evaluaciones de individuos utilizando tests de cociente intelectual representan, en contraste, una función altamente distintiva, enraizada en la psicología académica, y la cual es más fácil de justificar que se trata de un rol clave del psicólogo escolar.

Cuestiones sobre la naturaleza distintiva del trabajo de los psicólogos escolares han figurado en la literatura de los servicios de psicología escolar durante muchos años (ver Ashton & Roberts, 2006; Imich, 1999; Leyden, 1999; MacKay, 2002; Thomson, 1996). Dado el contexto escolar y comunitario en el que trabajan, y el hecho de que otros profesionales también trabajan en estos contextos, es comprensible que la gente pueda cuestionar la contribución distintiva que aportan los psicólogos escolares. Cuestiones similares también se presentan con otros grupos de profesionales, por ejemplo trabajadores sociales, psiquiatras infantiles, counselors y logopedas. Los representantes de cada uno de estos grupos de profesionales, y otros, supuestamente afirmarían que aportan algo distintivo en su trabajo que les identifica por poseer un serie de habilidades, conocimientos y destrezas únicas que les distingue de otros profesionales relacionados. Así todo, dado el rango de profesionales que pueden estar implicados en el trabajo en la misma área, no es sorprendente que familiares, profesores y otros puedan, en ocasiones, sentir confusión con respecto al rol distintivo y a la función de cualquiera de estos grupos.

Esto es especialmente pertinente cuando consideramos el coste de contratar a ciertos grupos de profesionales. En este contexto el tiempo de la psicología escolar puede percibirse como relativamente caro, lo cual motiva cuestiones sobre si otro profesional podría asumir algunas de sus actividades de forma más económica y con el mismo impacto. El tema relativo al coste podría en parte dar explicación a las tendencias recientes en los servicios públicos a que algunos aspectos del trabajo, que en el pasado eran dominio de un solo grupo profesional, sean proporcionados más eficientemente a través de la utilización de un grupo de paraprofesionales. La ampliación en el rol y estatus de los profesores asistentes (para-profesionales) es un ejemplo (Balshaw & Farrell, 2002; Blatchford, Russell, Bassett, Brown, & Martin, 2004). A este relativamente nuevo grupo se les está dando cada vez más roles

y responsabilidades en centros escolares que antes eran realizados por profesores. De forma similar las enfermeras están realizando trabajos que antes eran realizados por médicos. Por lo tanto, cuando estamos considerando la naturaleza distintiva del trabajo de un psicólogo escolar totalmente cualificado, existe una cuestión subyacente de si su tiempo está eficientemente utilizado y de si es necesario que una persona con la combinación de destrezas especializadas, conocimientos y experiencia que este posee, que es relativamente caro de contratar, asuma todo el rango de tareas que se les podría solicitar que hagan. Si la respuesta a esta última pregunta es 'No', entonces es importante que los psicólogos escolares y los comisionados de sus servicios decidan si, y en qué circunstancias, un psicólogo debe implicarse.

En la reciente revisión de los servicios de psicología escolar en Inglaterra y Gales (Farrell et al., 2006) un amplio número de ejemplos de la práctica de la psicología escolar fueron mostrados enfatizando los conocimientos y las destrezas que los psicólogos escolares utilizan en su trabajo. Los propios psicólogos escolares expresaron este punto de vista con convicción. Típicamente, recalcaron que su educación y formación profesional les prepara con una serie de conocimientos detallados del desarrollo infantil, psicología social y de las organizaciones, desarrollo cognitivo, personalidad, diferencias individuales, el impacto psicológico de las diferentes condiciones del niño, la familia y la comunidad, terapia e intervención psicológica, investigación y evaluación. Opiniones similares fueron fervientemente expresadas por profesores, oficiales de la autoridad local, otros profesionales, y padres. Existe una opinión generalizada de que los psicólogos escolares tienen una importante contribución que realizar y que el factor clave que hace que su trabajo sea distintivo es su formación en psicología académica y aplicada.

No obstante, es importante señalar que algunos datos de los cuestionarios muestran una imagen ligeramente más ambigua de las opiniones de las partes interesadas sobre la distintiva contribución que pueden realizar los psicólogos escolares (ver Farrell et al., op cit). Cuando se les preguntó si consideraban que un proveedor alternativo podría haber llevado a cabo el trabajo realizado por un psicólogo escolar, muchos encuestados identificaron a uno o más profesionales alternativos que, en su opinión, podrían haber realizado el trabajo con el mismo impacto. Esta opinión fue también expresada por psicó-

logos escolares donde, aproximadamente la mitad indicaron que, respecto al trabajo que han realizado, la implicación de otro profesional especificado podría haber tenido el mismo impacto.

La implicación fundamental es que los psicólogos escolares deberían ser explícitos con respecto a la naturaleza distintiva de la contribución que pueden realizar y que los comisionados deberían mostrar claramente lo que quieren de sus servicios. Los datos sugieren (Farrell et al. op cit,) que cuando los psicólogos escolares logran tener claros los objetivos, procesos, requisitos y resultados de su trabajo, esto resulta en una mayor unificación de objetivos, y en que otros profesionales se sientan motivados y comprometidos a trabajar con el psicólogo escolar como parte de un equipo. La visión general de que la contribución distintiva de los psicólogos escolares reside en sus destrezas y conocimientos psicológicos podría sugerir que la claridad acordada del rol del psicólogo escolar debería centrarse en la función psicológica concreta que va a utilizar.

El papel de las asociaciones nacionales en la promoción de la naturaleza distintiva de la práctica de la psicología escolar

La fuerza y la naturaleza distintiva de la psicología escolar dentro de un país están a menudo relacionadas directamente con la presencia de una fuerte asociación nacional que represente a sus miembros. Estas asociaciones pueden, especialmente, recalcar la naturaleza distintiva del trabajo de los psicólogos escolares. Países con un mayor desarrollo de la disciplina de la psicología, una mayor tradición en proporcionar servicios de psicología escolar, y un mayor número de psicólogos escolares, a menudo cuentan con asociaciones profesionales más fuertes que los países que carecen de estas tres cualidades.

Existen una serie de tareas importantes que una asociación correctamente administrada y de alto status profesional podría realizar, siendo todas cruciales en ayudar a definir y a publicitar la naturaleza distintiva de la práctica de la psicología escolar. Estas incluyen las siguientes: -

- Definir los criterios para los títulos de grado de honours en psicología,
- Establecer los criterios para la formación y acreditación profesional incluyendo estándares de monitorización de la formación,

- Promover vínculos con el gobierno local y nacional,
- Crear revistas académicas y profesionales de alta calidad,
- Promocionar el perfil del trabajo de la psicología escolar en autoridades locales y a nivel de gobierno central,
- Desarrollar y asegurar la credencialización y titulación de psicólogos escolares.

Las asociaciones internacionales que representan a los psicólogos aplicados también tienen un papel importante en la promoción de la profesión. Por ejemplo, la Asociación Internacional de Psicología Escolar (ISPA) (ver Oakland, 2006) tiene miembros en más de 40 países. Promueve una revista académica y profesional líder, *School Psychology International*, y publica un boletín informativo cinco veces al año. También dirige una conferencia anual en un país diferente que es normalmente atendida por más de 400 psicólogos escolares de todo el mundo. La misión del ISPA es la promoción del desarrollo de la psicología escolar por todo el mundo y, para alcanzar este objetivo, se ha vinculado con la UNESCO, posee una red de respuesta a la crisis internacional y ha establecido estándares para la acreditación de los programas de formación en psicología escolar.

Otras organizaciones internacionales han realizado una importante contribución especialmente en establecer puntos de referencia de calidad, estándares y competencias para la formación profesional en psicología aplicada. Por ejemplo, la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos Profesionales (EFPPA), ha apoyado el desarrollo de un estándar común para la formación de psicólogos escolares en toda Europa. "EuroPsy" es un estándar europeo de educación y formación que permite que un psicólogo sea reconocido como poseedor de una cualificación en psicología a nivel europeo. Se basa en una educación y entrenamiento en psicología de 6 años, que incluye un año de práctica supervisada. EuroPsy está elaborado a partir del EuroPsyT "Un marco para la educación y el entrenamiento de psicólogos en Europa" que fue aceptado por la EFPA (Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos) en 2001. Los psicólogos que tengan el certificado EuroPsy estarán inscritos en el Registro Europeo de Psicólogos, que distingue 3 amplios contextos profesionales (y una cuarta categoría para cualificaciones reconocidas que no se engloben dentro de las tres principales categorías): Educación (escuela), Clínica y Salud, Organización y Trabajo.

En 2009 la EFPA lanzará el proceso de certificación EuroPsy y presentará el modelo, a todos los Estados Miembros de la UE y otras autoridades de gobierno competentes, para su aceptación como un instrumento de reconocimiento automático de la cualificación profesional en psicología en los distintos países (Ver Lunt, 2002 y <http://www.efpa.be/> para más detalles sobre EuroPsy).

No cabe duda de que la iniciativa de EuroPsy ha constituido una enorme aportación para el establecimiento de estándares comunes y alta calidad en la formación en psicología aplicada en Europa. Esto es especialmente importante en un momento en el que hay considerable variabilidad entre los países y dentro de estos, respecto a los criterios de aceptación a los programas de formación en psicología escolar, en su duración, la naturaleza y la duración de los periodos de prácticas e interinidades y/o en la titulación final requerida (ej., título de grado, máster, título de especialización y doctorado).

CONCLUSIONES: IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE LOS SERVICIOS DE PSICOLOGÍA ESCOLAR

En este artículo se ha hablado de un número de retos que necesitan ser abordados para que la profesión de la psicología escolar pueda seguir adelante con confianza. En la actualidad muchos psicólogos y contratantes se sienten inseguros con respecto a la naturaleza distintiva de la práctica de la psicología escolar. Más aun, la escasez universal de psicólogos escolares inevitablemente afecta al trabajo que pueden asumir, y el rol e influencia de las asociaciones profesionales en los diferentes países es muy variable. Sin embargo, a pesar de estas preocupaciones, la profesión está en un momento de expansión y desarrollo. Los estudios de las percepciones de los usuarios con respecto a los psicólogos escolares (Farrell, et al. 2005; Gavriliadou, de Mesquita, & Mason, 1994; Gilman, & Gabriel, 2004; Kikas, 1999; McKeever, 1996) indican el valor y la estima que se tiene a la profesión. Por lo tanto, a pesar de los retos mencionados en este artículo los psicólogos escolares están realizando una importante aportación a la vida de los niños y jóvenes, sus familiares, profesores y otros profesionales con los que trabajan.

El reto para los psicólogos escolares, sus contratantes e interesados, consiste en trabajar juntos para asegurar

que los servicios de psicología escolar continúen realizando el estatus de la profesión en beneficio de todos los niños, centros escolares y comunidades.

Las implicaciones obtenidas de este artículo son que para que los servicios de psicología escolar puedan abordar los retos a los que se han hecho referencia en este artículo, se debe prestar atención a las siguientes áreas clave:

1. La relación entre los servicios de psicología escolar y educación.

Es de vital importancia que los psicólogos escolares desarrollen buenas relaciones de trabajo con los administradores educativos y diseñadores de políticas a tres niveles: a nivel de centro, donde transcurre el ejercicio diario; a nivel de la autoridad local donde las decisiones sobre contratación y políticas de servicio pueden ocurrir; y a nivel nacional donde se inicia la formación de legislación y políticas. Los psicólogos escolares necesitan ser más activos a estos tres niveles mostrando liderazgo a través de destacar y promocionar sus servicios.

3. Alcanzar mayor claridad respecto a sus roles y funciones.

Los servicios de psicología escolar necesitan ser más activos en la promoción de su trabajo y en el marketing de sus servicios. Los usuarios tienen derecho a conocer el rango de servicios distintivos que los psicólogos escolares proporcionan y la experiencia e intereses de los psicólogos escolares en una localidad concreta. Esto ayudará a asegurar que los usuarios de psicología escolar encarguen los servicios que necesitan y que puede ofrecer el servicio mismo.

4. La necesidad de una potente asociación a nivel nacional que represente a los psicólogos escolares.

Las asociaciones nacionales que representan a los psicólogos escolares promocionan activamente la profesión, aseguran que se cumplan los estándares y que esté debidamente regulada, y ayudan a mejorar la formación profesional y la investigación.

4. Incrementar el número de psicólogos escolares

Existe una necesidad urgente de que los servicios educativos contraten a más psicólogos escolares. Esto ha sido fervientemente manifestado por los propios psicólogos escolares, contratantes, padres y madres y, quizá con mayor énfasis, por los profesores. Está claro que los usuarios de los servicios valoran la destreza y consejos que reciben de los psicólogos escolares, y

muchos se sienten extremadamente frustrados ante la dificultad de obtener acceso suficiente a estos servicios.

REFERENCIAS

- Ashton, R. & Roberts, E. (2006) 'What is Valuable and Unique about the Educational Psychologist?' *Educational Psychology in Practice*, 22(2), 111-123.
- Balshaw, M. and Farrell, P. (2002) *Teaching Assistants: Practical Strategies for Effective Classroom Support*. London: Fulton.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. & Martin, C. (2004) *The Role and Effects of Teaching Assistants in English Primary Schools*. London: HMSO
- Brown, A.L., & Ferrara, R.A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives* Cambridge University Press.
- Burns, M. K., (2004). Using curriculum-based assessment in consultation: A review of three levels of research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 63-78.
- Curtis, M. J. (2002) *The Changing Face of School Psychology: Past, present and future*. Keynote address to *The Future of School Psychology 2002 Invitational Conference*, Indianapolis, IN.
- Curtis, M. J., Chesno Grier, J. E., & Hunley, S. A. (2004). The changing face of school psychology: trends in data and projections for the future. *School Psychology Review*, 33, 49-67.
- Department for Education and Employment (2000). *Educational psychology services (England): current role, good practice, and future directions – The research report (DfEE 0133/2000)*. Nottingham: Department for Education and Employment.
- Dawson, M., Cummings, J. A., Harrison, P. L., Short, R. J., Gorin, S. & Palomares, R. (2004). The 2002 multi-site conference on the future of school psychology: next steps. *School Psychology Review*, 33, 115-126.
- Dennis, R. (2004). So Far So Good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 17-29.
- Denton, C.A., Hasbrouck, J. E., & Sekaquaptewa, S. (2003). The consulting teacher: a descriptive case study in responsive systems consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 41-73.
- Dowling, J., & Leibowitz, D. (1994). Evaluation of educational psychology services: past and present. *Educational Psychology in Practice*, 9, 241-250.
- Ehrhardt-Padgett, G. N., Hatzichristou, C., Kitson, J., & Meyers, J. (2004). Awakening to a new dawn: perspectives of the future of school psychology. *School Psychology Review*, 33, 105-115.
- Evans, M.E., & Wright, A.K. (1987). The Surrey school psychological service: an evaluation through teacher perceptions. *Educational Psychology in Practice*, 3, 12-20.
- Farouk, S. (2004). Group work in schools: A process consultation approach. *Educational Psychology in Practice*, 20, 207-220.
- Farrell, P., Harraghy, J. & Petrie, B. (1996). The statutory assessment of children with emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 12, 80-85.
- Farrell P., Jimerson, S., Kalambouka, A. & Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26(5), 525-544.
- Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., Rooney, S., Squires, G., & O'Connor, M. (2006) *A Review of the Functions and Contribution of Educational Psychologists in England and Wales in light of "Every Child Matters: Change for Children."* London: HMSO.
- Ford, J.D., & Migles, M. (1979). The role of the school psychologist: teachers' preferences as a function of personal professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 17, 372-378.
- Gavrilidou, M., de Mesquita, P.B., & Mason, E.J. (1994). Greek teachers' perceptions of school psychologists in solving classroom problems. *Journal of School Psychology*, 32, 293-304.
- Gillham, W. (Ed.), (1978). *Reconstructing educational psychology*. London: Virago.
- Gillies, E. (2000). Developing consultation partnerships. *Educational Psychology in Practice* 16, 31-37.
- Gilman, R. & Gabriel, S. (2004). Perceptions of school psychological services by education professionals: Results from a multi-state survey pilot study. *School Psychology Review*, 33, 271-287.
- Guillemard, J.C. (2006). School psychology in France. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage.
- Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (1999). School-based con-

- sultation: Theory, techniques, and research. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *Handbook of School Psychology* (pp. 598-637). New York: Wiley.
- Hart, S. (2007) The Handbook of International School Psychology: a review with implications for the profession's future. *School Psychology International*, 28, 523-540.
- Hatzichristou, C. (2002) A conceptual framework for the evolution of school psychology: transnational considerations of common phases and future perspectives. *School Psychology International*, 23, 266-282.
- Howe, M. (1998). *IQ in question: the truth about intelligence*. London: Sage.
- Hosp. J. L. & Reschly, D. J. (2002). Regional differences in school psychology practice. *School Psychology Review*, 31, 11-30.
- Imich, A. (1999) 'Delivering educational psychology', *Educational Psychology in Practice*, 15(1), 57-64.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., Bashi, G. and The ISPA Research Committee (2004) 'The International School Psychology Survey: Development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England', *School Psychology International*, 25(3), 259-86.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S-F., Thurm, J-M., Klueva, N., Coyne, J., Loprete, L. J., Phillips, J. and The International School Psychology Association Research Committee (2006) 'The International School Psychology Survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia', *School Psychology International*, 27(1), 5-32.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, J. and The ISPA Research Committee (2008) 'The International School Psychology Survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates', *School Psychology International*, 29, 5-28.
- Jimerson, S., Oakland, T. & Farrell, P. (Eds) (2006) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage.
- Kikas, E. (1999) School psychology in Estonia: Expectations of teachers and school psychologists. *School Psychology International*, 20, 352-365.
- Kikas (2006) School Psychology in Estonia. In S. Jimerson, T. Oakland & P. Farrell (Eds) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage.
- Larney, R. (2003). School-based consultation in the United Kingdom: principles, practice and effectiveness. *School Psychology International*, 24, 5-19.
- Lam, S. (2006) Educational Psychology in Hong Kong. In S. Jimerson, T. Oakland & P. Farrell (Eds) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage.
- Leadbetter, J. (2005). Activity theory as a conceptual framework and analytical tool within the practice of educational psychology. *Educational and Child Psychology*, 22(1), 18-28.
- Leyden, G. (1999) 'Time for change', *Educational Psychology in Practice*, 14(4), 222-228.
- Lokke, C., Gersch, I., M'Gadzah, H., & Frederickson, N. (1997). The resurrection of psychometrics: fact or fiction? *Educational Psychology in Practice*, 12(4), 222-233.
- Lunt I. (2002). A common framework for the training of psychologists in Europe. *European Psychologist*, 7(3), 180-191
- McKeever, P. (1996). Consumer opinion of educational psychology services: A pilot survey. *Educational Psychology in Practice*, 12, 45-50.
- MacKay, T. (2002) 'Discussion paper: The future of educational psychology', *Educational Psychology in Practice*, 18(3), 254-253.
- MacLeod, I. R., Jones, K. M., Somers, C. L., & Havey, J. M. (2001). An evaluation of the effectiveness of school-based behavioural consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 203-216.
- Mercer, J.R. (1974). A policy statement on assessment procedures and the rights of children. *Harvard Education Review*, 44, 125-141.
- Oakland, T. (2000). International school psychology. In T. Fagan, & T. Wise (Eds.), *School psychology: past, present & future*. National Association of School Psychologists.
- Oakland, T. (2006) The International School Psychology Association: Its Formation, Accomplishments and Future Missions. In S. Jimerson, T. Oakland & P. Farrell (Eds) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage.
- Papcosta, E. (2006) School Psychology in Cyprus. In S. Jimerson, T. Oakland & P. Farrell (Eds) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage.
- Perez-Gonzalez, F., Garcia-Ros, R., & Gomez-Artiga, A. (2004). A survey of teaching perceptions of the school psychologist's skills in the consultation process: an ex-

- ploratory factor analysis. *School Psychology International*, 25, 30-41.
- Rees, C., Rees, P. & Farrell, P. (2003). Methods used by psychologists to assess pupils with emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 19, 203-214.
- Reschly, D.J., (2000). The present and future status of school psychology in the United States. *School Psychology Review*, 29, 507-522.
- Rosenfield, S. (2002). Developing instructional consultants: from novice to competent to expert. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 97-111.
- Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29, 485-502.
- Squires, G. & Farrell, P. (2006) Educational Psychology in England and Wales. In S. Jimerson, T. Oakland & P. Farrell (Eds) *An International Handbook of School Psychology*. London: Sage.
- Squires, G., Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., O'Connor, M. (2007) Educational psychologists' contribution to Every Child Matters: the parents' view. *Educational Psychology in Practice*, 23, 343-363.
- Strein, W., Cramer, K. & Lawser, M. (2003) School psychology research and scholarship: USA status, international explorations. *School Psychology International* 24, 421-436.
- Thomson, L. (1996) 'Searching for a niche', *Educational Psychology in Practice*, 12(2), 99-106.
- Turner, S., Robins, H. & Doran, C. (1996) Developing a model of consultancy practice. *Educational Psychology in Practice*, 12, 86-93.
- Wagner, P. (2000). Consultation: developing a comprehensive approach to service delivery. *Educational Psychology in Practice*, 16, 9-18.
- Watkins, C. (2000). Introduction to the articles on consultation. *Educational Psychology in Practice*, 16, 5-8.
- Woods, K. & Farrell, P. (2006) Approaches to psychological assessment by educational psychologists in England and Wales. *School Psychology International*, 27, 387-405
- Yesseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S & Telzrow, C. (2006). *School Psychology: A Blueprint for Training and Practice III*. Bethesda, MD: National Association of School psychologists.